

**UNIVERSIDADE COMUNITARIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
(UNOCHAPECÓ)
Curso de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação**

Jaqueline Reni Loss

**PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ACADÊMICOS
SURDOS NO ENSINO SUPERIOR**

CHAPECO-SC, 2015

JAQUELINE RENI LOSS

**PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ACADÊMICOS
SURDOS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação, apresentada à Unochapecó como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Nadir Zago

Co-orientador: Prof. Dr.^o. Celso Francisco Tondin

Chapecó-SC, jun. 2015

Ficha catalográfica elaborada por
Joseana Foresti
CRB14/536

L881p Loss, Jaqueline Reni
 Percursos de escolarização de acadêmicos surdos no ensino
 superior / Jaqueline Reni Loss.
 152 p.

 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
 Comunitária da Região de Chapecó, 2015
 Inclui bibliografias

 1. Surdos - Ensino superior. 2. Educação inclusiva.
 3. Educação permanente. I. Zago, Nadir. II. Tondin, Celso
 Francisco. III. Título.

CDD 21 -- 371.912

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ

Programa de Pós-Graduação em Educação

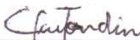
PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ACADÊMICOS SURDOS NO ENSINO
SUPERIOR

Jaqueline Reni Loss

Dissertação para apresentação à Comissão Examinadora integrada pelos professores

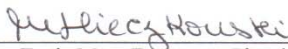


Professora Nadir Zago – Doutora em Educação
Orientadora



Professor Celso Francisco Tondin – Doutor em Psicologia
Co-orientador

BANCA EXAMINADORA:



Professora Tania Mara Zancanaro Pieczkowski – Doutora em Educação



Professora Lísia Regina Ferreira Michels – Doutora em Educação

Aos surdos que encontrei durante minha caminhada profissional, em especial aos surdos que conheci e hoje são amigos, pelo tanto que me ensinaram, provocaram e mostraram que os conhecimentos estão muito além da realidade vivida e que é preciso buscá-los, mesmo que isso implique a dor da distância, as lembranças e, por que não dizer, em muitos momentos, a saudade!

AGRADECIMENTOS

Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente.
Romanos 11:36

Agradecer é um momento extremamente delicado, há receio de esquecer-se de dizer “obrigada” a alguém, e nisso espero não cometer falhas.

Primeiramente agradeço ao meu Pai, o qual chamamos de Deus, pois foi Ele e nEle que busquei e encontrei forças para chegar a essa altura na caminhada, pelo amor, a paciência e a sua fidelidade para comigo, porque as coisas que dEle procedem são infinitas e completas.

Agradeço a Deus por ter colocado em minha vida pessoas tão especiais que merecem ser lembradas, entre elas:

A meus pais Jayme e Alice, motivo da minha existência; amigos que confiaram em mim, que estimularam, animam-me e me consolam.

Aos irmãos, sobrinhos, cunhados. Mesmo residindo em outros estados sempre estiveram presentes.

Ao meu filho Vinícius, agradeço pela paciência e compreensão, pois, mesmo estando presente, fui por dois anos alguém muito ausente, mas nunca me faltou o abraço, o beijinho, as palavras que me diziam o quanto sou importante e também o quanto faço falta.

Ao meu sobrinho, Luís Antônio. Há três anos veio fazer parte de nosso dia a dia, em sua serenidade muitas vezes me deu “aquele empurrão”.

Aos amigos que muitas vezes acreditaram em mim, quando eu já não acreditava mais. Secaram lágrimas, literalmente, sentaram a meu lado enquanto eu escrevia, e não importava hora nem dia, ali estavam ouvindo e me acalmando: Dirceu, Valéria, Chico, Angélica, Carla, Sylá, Lilian, Neusa, Marizete, Márcia, Adriani.

Às fiéis escudeiras, Lu Rosa, Sidelí, Vanessa, Danny, Kelly, Camila, Débora, do início ao fim.

Aos amigos *online*, distantes, em outro país ou outro estado, que estavam perto do coração: Hélio E., Josi, Rayane, Marilda T., Dinda Loraine, Zeca P., Denise Z., Gustavo K.

À Unochapecó – a todos os professores do PPGE em Educação. Sua preocupação com a Educação propiciou, através do mestrado, que eu tenha crescido como pessoa e como profissional. Aqui também deixo meu agradecimento aos colegas das disciplinas, todos contribuíram.

Ao apoio financeiro que recebi do FUMDES e do SINPROESTE para conseguir me manter como mestranda.

E aos meus orientadores: Nadir e Celso, que leram e releram meus emaranhados de ideias, e conseguiram, com seu conhecimento, experiência e dedicação, organizar de forma escrita as ideias muitas vezes soltas que eu colocava na forma gráfica... Foi difícil! Eu sei!

O bom de agradecer, e que me traz paz à alma, é perceber que minha caminhada não é solitária, e sim “regada” de familiares e amigos.

A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Verdade
Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo conhecer os antecedentes escolares de universitários surdos e condições de acesso e permanência no Ensino Superior. Uma revisão da produção no campo de estudo objetivou conhecer discursos e conhecimentos produzidos sobre educação de estudantes surdos no Ensino Superior e políticas de acessibilidade num momento histórico de ampliação do acesso a este nível de ensino. Considerando o objetivo acima, foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, apoiada em entrevistas semiestruturadas com quatro acadêmicos com surdez severa e profunda, que frequentavam o ensino superior em instituição pública e privada, na cidade de Chapecó-SC, no ano de 2014. As entrevistas realizadas na língua brasileira de sinais (LIBRAS), possibilitaram sistematizar dados que vão do diagnóstico da surdez aos diferentes momentos ligados aos níveis de ensino pelos quais passaram, os limites e possibilidades de comunicação e aprendizagem no âmbito da escolarização. São questões que indicam a necessidade de políticas institucionais ligadas às mudanças atitudinais nas relações entre ouvintes e surdos, ações político-metodológicas para atendimento e superação das dificuldades de acessibilidade bem como ações que, para além do acesso ao ensino superior, garantam a permanência e formação de qualidade dos acadêmicos surdos.

Palavras-chave: Estudantes surdos. Surdos e ensino superior. Inclusão e exclusão.

ABSTRACT

This master's degree thesis aims to know the paths of deaf students, access conditions, challenges and opportunities of remaining in higher education. A review of the production in field of study aimed at knowing speeches and knowledge about education of deaf students in higher education and accessibility policies in a historic moment of increasing access to this level of education. Considering the above objective, a field survey was conducted, in qualitative nature, based on semi-structured interviews with four students with severe and profound deafness, who attended higher education in public and private institution, in the city of Chapecó-SC, in the year of 2014. The interviews in Brazilian Sign Language (LIBRAS) allowed systematize data ranging from diagnosis of deafness to the different moments linked to educational levels they passed, the limits and possibilities of communication and learning within the school. These are questions that indicate the need for institutional policies linked to attitudinal changes in the relationship between listeners and deaf, political and methodological actions to meet and overcome accessibility difficulties and actions, in addition to access to higher education, that ensure the continuity and training quality of the deaf academics.

Keywords: Deaf students. Deaf and higher education. Inclusion and exclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Trabalhos acadêmicos por níveis de Especialização em Educação - 2005 a 2012	28
Quadro 1 – Dissertações sobre Surdez e Ensino Superior encontradas no Portal Capes	29
Gráfico 1 – Tipos de deficiência da população brasileira	69
Gráfico 2 – Pessoas com deficiência e sem deficiência, segundo seus níveis de instrução	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão em Caráter Temporário
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BIAB	<i>Bureau internacional d' Audiophonologie</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FADERGS	Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei das Diretrizes Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica Presencial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Projeto Principal de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAI	Serviço Educacional de Atividade Industrial
SESU	Secretaria de Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	21
1 INTRODUÇÃO.....	27
1.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa	38
1.2 Dimensões sócio-históricas e políticas sobre surdez e ensino superior.....	45
1.2.1 Elementos sócio-históricos e políticas educacionais	45
1.2.2 Surdez e as representações históricas	53
1.3 Ensino Superior: um olhar em momentos da história e o acesso	61
1.3.1 Ensino Superior: inclusão/exclusão.....	65
1.3.2 Políticas educacionais: novas possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior	74
2 OS UNIVERSITÁRIOS SURDOS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	83
2.1 Sujeitos de pesquisa e suas singularidades	83
2.1.1 Apresentação de Teresa.....	83
2.1.2 Apresentação de Ricardo.....	90
2.1.3 Apresentação de Tânia	95
2.1.4 Apresentação de Márcia	100
2.2 Universitários surdos: os limites da inclusão no sistema de ensino	104
2.2.1 A organização familiar e o percurso de escolarização.....	104
2.2.2 Sobre a escolarização na Educação Básica.....	107
2.2.3 Ensino Superior: limites e possibilidades.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICES.....	148

APRESENTAÇÃO

Os conhecimentos que fazem a trama da vida cotidiana não são os resquícios da existência primitiva, os restos ainda não iluminados. No cotidiano brotam as dúvidas, os questionamentos, os problemas de que originam as ciências, sempre renovadas inclusive pela absorção, nas práticas de cada dia, dos resultados a que chegam a pesquisa e as elucubrações teóricas. (MARQUES, 1995).

A presente dissertação tem como objetivo conhecer os antecedentes escolares de universitários surdos, suas condições de acesso e de permanência no Ensino Superior (ES). O tema neste momento histórico brasileiro merece destaque, em razão das políticas públicas implementadas nacionalmente. Políticas estas que se referem ao acesso em níveis mais elevados de formação com a finalidade de ampliar a escolarização da população, bem como qualificar profissionais para o mercado de trabalho.

Esta temática é fruto de minha inquietação acadêmica e profissional que, de várias formas e em muitos momentos, esteve relacionada com a educação especial. Assim, o anseio por esta pesquisa está estreitamente ligado à minha caminhada profissional e, por que não dizer, acadêmica. Desde a primeira vez que entrei em contato com pessoas surdas, na escola onde trabalhava, em 1984, um novo mundo se apresentou diante dos meus olhos. Os surdos estavam ali e eu não os havia percebido. Em um primeiro momento, a magia de mãos movendo-se com habilidade, ideias sendo expressas, cultura, linguagem, lutas e organizações sociais. A afetividade e o conhecimento se colocavam no tempo e no espaço de comunicação de diferentes formas. Esta forma de se comunicar me levou a um encantamento, um novo rumo, um novo querer e uma nova direção em minhas buscas profissionais, com a certeza de que aprenderia sobre tais sujeitos, antes não percebidos e, agora, sujeitos também de minha história.

Nesse sentido, meu primeiro desafio foi aprender a língua de sinais (LS), (re) organizar ideias de um conhecimento ainda muito novo, “aprender a aprender” sobre eles, os surdos, e, nesta relação de entrelaçar culturas, pela necessidade de uma formação continuada, ingresso no curso de Licenciatura junto à Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (FADERGS).

Ao concluir o curso, retornei à minha cidade de origem, Canela (RS), e à escola onde atuava como docente. Foi necessário marcar reuniões com a Secretaria de Educação para apresentar a proposta de trabalho no ensino regular. Apresentar os estudantes surdos como sujeitos de uma língua diferente, uma cultura diferente e não compará-los a pessoas com deficiência e, assim, garantir um trabalho fora da Escola Especial (APAE) era meu propósito como educadora em processo de formação.

Garantir que a educação dos surdos ocorresse em uma escola da rede regular de ensino estava diretamente ligado à concepção de ensino na perspectiva da inclusão escolar. Diante do propósito, para além da troca de escola, houve a necessidade de um trabalho de orientação e esclarecimento aos familiares dos estudantes sobre as mudanças, bem como iniciar o rompimento do estigma da surdez/deficiência/incapacidade.

As mudanças nas formas de perceber a surdez, estratégias de ensino, relacionamentos foram sendo realizadas para além da sala de aula, transformando-se em relações educacionais/sociais/familiares. Relações que se emaranhavam diretamente ao processo e às necessidades de aprendizagem, encaminhamento ao mundo do trabalho e independência emocional, buscando a autonomia de cada um.

Neste processo, surgiram muitas indagações relacionadas à percepção e ao aprendizado dos estudantes surdos: em um momento o “eu” professora, em outro o “eu” interlocutora. Interlocutora de um grupo que saiu de simples gestos e sinais rudimentares para a possibilidade de utilizar a língua de sinais que permitia agora expressar com maior propriedade suas necessidades, anseios e sonhos. Relações que possibilitassem ao surdo sair do anonimato para a vida em sua complexidade, ou seja, o sujeito social, rompendo com a cultura do silêncio. Paulo Freire (1987), em suas reflexões sobre a “cultura do silêncio”, indica a importância de debates acadêmicos dirigidos às minorias sociais, políticas, linguísticas e culturais. Em relação à minoria surda identificava-se a dominação e a imposição do ouvinte sobre o surdo, e de forma empírica estas relações se davam entre estes estudantes, professores ouvintes e familiares. Na cidade onde trabalhava, a proposta de educação os mantinha ligados à educação especial, em que surdez era entendida como sinônimo de deficiência.

Durante a minha graduação em Educação Física (2000-2004), muitas discussões sobre diversidade humana e a igualdade social foram intensificadas, e ainda sobre inclusão e exclusão. Diante desses temas debatidos, o trabalho de conclusão de curso na graduação teve como

objetivo geral “Analisar a manifestação de uma cultura de inclusão do estudante surdo nas aulas de educação física no sistema municipal de ensino na cidade de Chapecó - SC”. Para tanto, foram ouvidos representantes do poder público municipal, estudantes surdos, estudantes ouvintes e professores. Na análise das observações realizadas durante as aulas e das entrevistas, ficou evidente a precariedade no processo de inclusão desses estudantes na escola regular.

Na pesquisa referida, identifiquei a necessidade imediata de redefinir estratégias de ensino para a concretização de uma educação para a inclusão de estudantes surdos e ouvintes em um mesmo espaço físico e temporal, de maneira que todos pudessem apropriar-se dos conteúdos, independentemente das diferenças sensoriais.

Após concluir a graduação em Educação Física, ingressei no curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva, concluído no ano de 2007. Nesta primeira Especialização, continuei a pesquisar sobre surdez, e a monografia teve como objetivo “Analisar como se manifesta a corporeidade de alunas surdas”, através da concepção de corpo, das relações estabelecidas entre corpos ouvintes e corpos surdos, no ensino regular. Durante os anos de 2007 a 2009, trabalhei como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), em escolas da rede pública estadual. Ainda no ano de 2009 surgiu a possibilidade de atuar como intérprete de Libras no Ensino Superior, pois este nível de ensino também estava adequando-se à legislação vigente para a inclusão de pessoas surdas.

Em 2010, iniciei minhas atividades docentes no Ensino Superior com a disciplina de Libras, nos cursos de licenciatura e no curso de Psicologia para estudantes ouvintes. Esta disciplina se tornou obrigatória nos cursos, sendo regulamentada pelo decreto de nº 5.626/2005. (BRASIL, 2005).

Diante da necessidade de formação acadêmica, frequentei o curso de Especialização em Docência no Ensino Superior em 2012. Nesta segunda Especialização, a monografia teve como objetivo: “Analisar a percepção dos professores em relação à apropriação do conhecimento pelos acadêmicos surdos no Ensino Superior na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)”. Os resultados da análise indicaram que os professores ainda não se encontravam preparados para atuar com acadêmicos surdos que já frequentavam cursos em tal nível de ensino. Identifiquei a falta de informações ligadas às estratégias de ensino e aos processos de avaliação. Nessa pesquisa, as estratégias mencionadas pelos professores eram voltadas para acadêmicos ouvintes, submetendo o acadêmico surdo a se adaptar às

aulas ministradas, sendo o intérprete um dos recursos de ligação ao conteúdo explicado, por não haver a comunicação direta e clara, por serem línguas diferentes as utilizadas entre docentes e acadêmicos. Durante a pesquisa referida a proposta de inclusão na educação estava em discussão nos meios acadêmicos, porém foram identificadas, na análise, barreiras referentes às estratégias de educação que contemplasse acadêmicos surdos e ouvintes em sala de aula.

Os resultados das pesquisas durante minha formação, tanto na graduação quanto na especialização, instigaram-me a aprofundar os conhecimentos sobre os processos de escolarização de estudantes surdos. A etapa posterior foi então o ingresso no mestrado na linha de pesquisa “Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas”, sob orientação da Professora Dr^a Nadir Zago e Co-orientação do Professor Dr. Celso Francisco Tondin. No decorrer do curso de mestrado, com a participação nas disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas, bem como nas orientações individuais, consegui perceber a importância de maior aprofundamento em leituras ligadas às desigualdades sociais, aos processos de escolarização, às trajetórias de grupos sociais e às diferentes roupagens do processo de in/exclusão. Com estas considerações descrevemos a organização do trabalho realizado.

Esta dissertação foi estruturada em duas partes. Na primeira ou introdução, apresentamos resultados de um levantamento de dissertações e teses sobre estudantes surdos no Ensino Superior, efetuada no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Faz ainda parte desta unidade, a contextualização metodológica da pesquisa, as dimensões sócio-históricas e políticas sobre a surdez e o ensino superior.

A segunda parte, denominada “Os universitários surdos e processos de escolarização: resultados e discussões”, contém a apresentação e discussão dos principais resultados da pesquisa, organizados em duas sessões. Na primeira apresentamos, de forma descritiva, as singularidades de cada um dos quatro entrevistados, relacionadas a surdez no contexto familiar, as condições sociais e experiências escolares. Na segunda, numa visão de conjunto, abordamos as formas de inserção do jovem surdo em diferentes espaços sociais, especialmente na família e instituições de ensino, bem como as condições de acesso e de permanência no Ensino Superior, seus limites e possibilidades.

Encerramos a dissertação com as considerações finais com reflexões sobre o processo de inclusão dos acadêmicos surdos, sua singularidade e sua realidade minoritária no Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Durante o curso de mestrado em educação, autores me foram apresentados, provocando novos olhares, novos questionamentos e reflexões, entre eles: por que pesquisamos? Para quem escrevemos? Se há quem pesquisa e escreve, surge mais uma pergunta: que temáticas em torno da surdez estão sendo publicadas nacionalmente entre os anos de 2002 e 2013?

Uma revisão da produção no campo de estudo objetivou conhecer quais são os discursos e conhecimentos produzidos quando se fala de educação de estudantes surdos no Ensino Superior e sobre políticas de acessibilidade, num momento histórico de ampliação do acesso a este nível de ensino. Com tal objetivo, levantamos dissertações e teses referentes à realidade de universitários surdos e a relação com as práticas e as políticas educacionais entre os anos de 2002 e 2013. O levantamento realizado permitiu constatar que existem, em maior número, pesquisas que tratam da Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), e é reduzido o número daquelas que se voltaram para o Ensino Superior (ES).

Esta procura teve como data retroativa o ano de 2002, visto que a inclusão de surdos foi garantida em escolas bilíngues e/ou escolas inclusivas, posição expressa na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) e que nos remete à Lei de nº 10.436/02, em que se reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. A lei, específica para a educação dos surdos brasileiros, indica que os sistemas de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, deveriam passar por reformulações em sua organização curricular.

A busca de dissertações e teses foi efetuada no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na delimitação da produção, utilizamos como palavras-chave: Ensino Superior e Surdez; Acesso de Pessoas Surdas ao Ensino Superior; Educação de Surdos; Educação e Surdez. Os trabalhos encontrados datam a partir do ano de 2005 (Tabela 1), não sendo encontrados registros nos anos anteriores a esta data e nem em 2013.

Tabela 1 – Trabalhos acadêmicos por níveis de Especialização em Educação - 2005 a 2012

Nível de especialização	Número de trabalhos	Ensino Superior
Mestrado Acadêmico	131	6
Mestrado Profissional	11	0
Doutorado	44	0
Total	186	6

Fonte: adaptado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2005-2012.

Durante o levantamento da produção citada, constatamos 131 trabalhos ligados à educação de surdos em mestrados acadêmicos e, desse número, apenas seis tratam da educação de surdos no Ensino Superior, os demais são resultados de pesquisas ligadas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Em nível de doutorado, das 44 teses sobre surdez, não houve registro de pesquisas ligadas a acadêmicos surdos no Ensino Superior. Os demais trabalhos encontrados são das áreas de linguística, que tratam da especificidade da língua de sinais, como a sua estrutura gramatical e a produção escrita da língua de sinais. Pesquisas ligadas à área da psicanálise, que tratam das relações interpessoais e de doenças mentais, e pesquisas da área social, estas ligadas à inserção no mundo do trabalho. Observamos que, diante do número apresentado, ainda é limitado o de pesquisas referentes às produções científicas em nível *stricto sensu* a respeito dos estudantes surdos no Ensino Superior. Embora esse número de pesquisas sobre o tema seja reduzido, sabemos que o acesso dos jovens surdos ao ES vem crescendo, como será abordado posteriormente.

Nas pesquisas encontradas, são indicadas questões de acesso, apropriação de conteúdo, o intérprete de Libras, as adaptações necessárias e a opinião de docentes e de coordenadores de cursos sobre a educação dos surdos em nível de graduação. Entre estas pesquisas, apenas uma foi direcionada e teve como um dos elementos de investigativa a opinião dos acadêmicos surdos, com o título: “Estudantes Surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária” (LIMA, 2012). A pesquisa de Lima se aproxima da presente investigação porque propiciou aos surdos apresentarem suas percepções sobre a Educação Superior da qual fazem parte.

Retomando o levantamento referido, foram identificados os estudos que discutem o tema desta dissertação, ou seja, sobre estudantes surdos no ensino superior, sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Dissertações sobre Surdez e Ensino Superior encontradas no Portal Capes

Autor	Título	Objetivo da pesquisa	IES	Ano
CECHINEL, Lenita Ceccone	A Inclusão do estudante surdo no ensino superior: um estudo do uso da língua brasileira de sinais (Libras) como meio de acesso ao conhecimento científico	Investigar se o processo de tradução da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) garante o acesso ou não do aluno surdo aos conteúdos científicos dos cursos de nível superior.	Universidade do Vale do Itajaí	2005
ANSAY, Noemi Nascimento	A trajetória escolar de estudantes surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior	Investigar a trajetória educacional de alunos surdos inseridos nas universidades da cidade de Curitiba/PR.	Universidade Federal do Paraná	2009

SILVEIRA, Flávia Abdon Tavares da Costa	Narrativas de Professores de Ensino Superior sobre o uso da Língua Portuguesa escrita por Surdos	Verificar como os professores de ensino superior analisam a competência geral de seus alunos surdos na Língua Portuguesa e, em especial, na modalidade escrita, considerando a forma culta dessa língua.	Universidade Católica de Pernambuco	2007
CRUZ, José Ildon Gonçalves	Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior	Conhecer as experiências dos alunos surdos que frequentam o ensino superior e as suas condições nesse nível de ensino, em três municípios da região norte do estado de São Paulo.	Centro Universitário Moura Lacerda	2007

DAROQUE, Samantha Camargo	Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária	Analisar os dizeres de alunos surdos e seus professores universitários a fim de compreender os percalços e desafios enfrentados por eles nessas instituições de ensino e suas expectativas em relação a condições favorecedoras para seus estudos na graduação.	Universidade Metodista de Piracicaba	2011
LIMA, Priscila Escanfella Alves	O acesso e permanência de indivíduos surdos no Ensino Superior	Investigar o acesso às instituições de ensino superior por indivíduos surdos e a permanência destes alunos nos cursos de graduação pretendidos.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos trabalhos encontrados, é possível interpretar e relacionar as informações sobre o tema, e fica visível que as investigativas buscam tratar tanto sobre o acesso como a permanência dos alunos surdos nas instituições de Ensino Superior. Estas pesquisas vêm auxiliar o entendimento sobre o desempenho e sobre o processo de inclusão educacional do acadêmico com surdez. Em contrapartida, os objetivos e os resultados apresentam várias particularidades que podem ter relação com outras realidades pesquisadas sobre o tema.

De acordo com o estudo de Cechinel (2005), os resultados apresentaram que a parte específica de cada disciplina pode ser comprometida ao ser interpretada através da língua de sinais, e isto acontece pelo fato de alguns termos específicos de cada área serão desconhecidos pelos intérpretes e estes termos não estarem presentes na formação destes profissionais. Nas três disciplinas avaliadas, a que conseguiu garantir o maior número de informações aos alunos foi aquela em que o intérprete tinha um conhecimento científico prévio, evidenciando assim que este profissional precisa de uma formação contínua para significar a tradução. A autora também argumenta que os professores deveriam ter palavras-chave que, quando traduzidas, possam dar sentido àquilo que está sendo repassado.

Nesse sentido, o estudo elaborado por Silveira (2007) verificou como os professores analisam a competência linguística geral dos acadêmicos surdos na Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Foi concluído que os acadêmicos das duas instituições investigadas apresentam dificuldades na estrutura da Língua Portuguesa e que também os professores precisam de estratégias para a aquisição da segunda língua dos alunos surdos.

Cruz e Dias (2009) relaciona os problemas de interpretação e escrita dos estudantes como alguns dos motivos de rejeição, de dificuldades, de impedimentos e de abandono dos estudos. Ainda, segundo o autor, a organização escolar é pensada para estudantes ouvintes e os estudantes surdos, mesmo tendo a garantia legal ao acesso, devem se responsabilizar em buscar o conhecimento extraclasse para recuperação de notas. Apesar das dificuldades, constatou que os estudantes surdos são interessados em avançar no seu processo de escolarização. Para Cruz e Dias (2009) a situação do aluno surdo, no Ensino Superior, indica a necessidade de um educador também surdo, para a construção da identidade e cultura surdas.

Daroque (2011) sinaliza que as condições de ensino superior, ofertadas aos estudantes surdos, permitem uma qualidade de experiência acadêmica que vai além do ensino propriamente dito. A autora discute propostas de mudanças através da política da educação de surdos mas é necessário que estas políticas sejam ampliadas e implantadas nas Instituições de Ensino Superior, para atender de maneira efetiva as necessidades específicas desses alunos. No mesmo sentido dos resultados anteriores, a autora também argumenta que os alunos surdos encontram dificuldades de leitura e escrita no processo escolar que também estão presentes na graduação.

A pesquisa de Ansay (2009) faz referência aos movimentos de integração¹ e discute a integração/inclusão escolar, analisando o contexto mundial e nacional das políticas públicas de Ensino Superior para educação dos surdos. A autora constata que o estudante surdo tem desejo de ingressar na universidade para aquisição de novos saberes e que para isso se faz necessário que as políticas não percam o objetivo da aprendizagem.

Por sua vez, Lima (2012) investigou como acontece o acesso dos estudantes surdos às instituições e sobre a permanência dos mesmos no meio acadêmico. Ela concluiu que o processo de seleção é o mesmo dos demais estudantes, e que os estudantes surdos podem pedir a presença de intérpretes para a realização das provas, porém não há especificações de como eles devem atuar durante a seleção. A autora também notou que a procura de surdos pelo Ensino Superior é baixa: em média um estudante por ano. Por fim, ficou evidente que a permanência no Ensino Superior depende em parte da relação professor, aluno e intérprete.

De acordo com as pesquisas citadas, os acadêmicos surdos fazem parte de uma minoria em relação ao número de acadêmicos ouvintes nas Instituições de Ensino Superior, realidade esta também percebida mundialmente. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), no ano de 2005, estimaram o número de 278 milhões de pessoas no mundo com deficiência auditiva de moderada a profunda. A maioria dessas pessoas está em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, e o número de indivíduos com deficiência vem crescendo em todo o mundo, principalmente pelo aumento da população mundial e da expectativa de vida, que também tende a aumentar as perdas auditivas associadas ao envelhecimento. Ainda de acordo com a OMS, a diferença em relação à surdez patológica ou adquirida com o envelhecimento não é apresentada por este órgão, o que limita o conhecimento sobre a natureza da surdez, ou seja, se esta é patológica ou ligada à degeneração fisiológica (FREIRE, 2009).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2010, indicam que 5,1% da população brasileira

¹ Para Rubio (1998 apud ANSAY, 2009), os movimentos de integração tiveram origem nos conceitos de normalização, ou seja, as pessoas deficientes devem adquirir comportamentos que estejam o mais próximos daqueles considerados normais e que sua educação deve ser o menos restritiva possível. Já a educação inclusiva, segundo Staunback (1999 apud ANSAY, 2009) se refere à escola que educa a todos os estudantes dentro de um único sistema educativo, onde todos participam, formando redes de apoio, trabalho cooperativo, em equipe e a aprendizagem cooperativa.

apresenta algum grau de perda auditiva, não ficando explicitado qual o seu real grau em decibéis (dB).

A diminuição da capacidade de percepção normal dos sons denomina-se deficiência auditiva. Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2009), é considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. Pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda e muitas pessoas desenvolvem problemas auditivos ao longo da vida por causa de acidentes ou doenças.

O Relatório Mundial sobre Deficiência (WORLD HEALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK, 2012) apresenta a necessidade de uma classificação sobre a deficiência, possibilitando assim considerar que as pessoas com perda auditiva sejam identificadas através de suas necessidades específicas, contrapondo-se à generalização e reconhecendo que, diante do grau de perda auditiva, sejam assegurados atendimentos em instituições públicas ou privadas na área da saúde, como no âmbito educacional. Esta garantia de atendimento também é identificada no decreto nº 5626/2005, reafirmando a importância da difusão e do uso de Libras e a garantia de vagas para os indivíduos surdos também no mercado de trabalho.

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de LIBRAS e da tradução e interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação. (BRASIL, 2005).

Assim, há a necessidade de entendermos as diferenças dos graus de audição ao falarmos sobre surdez. Em relação à classificação da deficiência auditiva, o grau de perda auditiva pode se dar de acordo com a localização da lesão. “Sendo deficiência de transmissão àquela que ocorre no ouvido externo ou médio; mista, quando o problema ocorre no ouvido médio e interno; e neurossensorial quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo.” (SILVA, 2008, p. 6).

A surdez neurosensorial geralmente é irreversível, corta o volume sonoro e também distorce os sons, o que ocasiona uma interpretação descoordenada, sendo um sintoma típico da doença do ouvido interno.

Mas de acordo com os diferentes graus da perda de audição, assim como a idade em que ocorreu, a percepção dos sons, maior ou menor, verifica-se nestes sujeitos a existência de vários tipos de deficiência auditiva e, nestas diferenças a necessidade de se entender quais as estratégias que deverão se utilizadas com o estudante durante o processo de escolarização por parte dos professores.

No sentido de entender as diferenças segundo o grau de perda auditiva, o *Bureau International d' Audiophonologie* (BIAP), e a Portaria Internacional nº 186 de 10/03/1978, caracteriza os indivíduos como parcialmente surdo ou surdo, conforme a seguinte classificação:

Surdez leve: sujeito que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis (40 dB). A perda impede que o estudante perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Tal perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ ou escrita.

Surdez moderada: sujeito que apresenta perda auditiva entre 40 dB a 70 dB. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. O estudante tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldades em compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

Surdez severa: sujeito que apresenta perda auditiva de 70 dB a 90 dB. Esse tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e perceba apenas a voz forte, podendo chegar até quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de aptidões para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

Surdez profunda: sujeito que apresenta perda auditiva superior a 90 dB. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem.

A classificação descrita foi, durante anos, vista como a única maneira de identificar as pessoas com surdez, visto que o modelo clínico terapêutico que esteve presente também na educação dos surdos serviu de ponto de partida para a educação baseada na oralização destes sujeitos. Porém, com o avanço de pesquisas na área da educação, sociologia e filosofia, um outro modelo de educação se apresenta, uma proposta bilíngue, com base no modelo socioantropológico que amplia a possibilidade de perceber e atender o sujeito com surdez a partir de sua integralidade.

O reflexo desse movimento que abandona o olhar unicamente clínico associado à importância de considerar as dimensões sociais em que o sujeito está inserido, corrobora para que as políticas públicas sejam pensadas em uma perspectiva de inclusão nos diversos contextos sociais.

Diante da realidade de pessoas com perda auditiva na sociedade brasileira, buscamos dados ligados ao acesso dos sujeitos com surdez, de severa e profunda, em Instituições de Ensino Superior (IES), sujeitos para os quais esta pesquisa se direciona, por suas peculiaridades auditivas.

Quanto à matrícula de pessoas com deficiências no ensino superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registra, entre o período de 2000 a 2005, um aumento de 2.173 para 6.328 (SOUZA, 2010). Dentre os 6.328 matriculados, 2.040 têm deficiência física, 1.757 deficiência visual, 1.245 deficiência auditiva, 116 deficiência mental, 277 deficiências múltiplas, 289 condutas típicas, 306 altas habilidades e 298 outras habilidades.

Os direitos assegurados pela legislação vigente, a procura e o interesse dos estudantes surdos pelo aprofundamento dos estudos podem ser considerados como fatores de crescimento no número de matrículas referido. Diante de tal realidade, esta pesquisa procura estabelecer uma interlocução entre o acesso ao ensino superior e as condições de permanência, propostas pela legislação e vivenciadas pelos jovens surdos. Justificamos o presente trabalho na perspectiva de poder contribuir com discussões no mundo acadêmico sobre surdez e em novas pesquisas.

Ao pensarmos na educação, que acolhe todas as diferenças, fazemos um recorte desta diversidade e nesta os jovens surdos. Estes sujeitos da pesquisa, além da diferença linguística, por não ouvirem, também precisam ser vistos sob o prisma social, que os envolve: a classe

social à qual pertencem, relações sociais e problemas de escolarização básica.

Conforme anteriormente apresentado, o número reduzido de pesquisas que contemplam o estudante surdo e, por outro lado, o aumento considerável de universitários surdos no Ensino Superior, são realidades que justificam o desenvolvimento desta pesquisa dirigida ao estudante surdo, sua inserção na educação formal, suas dificuldades de escolarização. Assim, objetivo principal do estudo consiste em: conhecer os antecedentes escolares de universitários surdos, suas condições de acesso e de permanência no Ensino Superior. Para compreender essa realidade social, formulamos as seguintes questões de pesquisa:

- Qual o perfil socioeconômico e cultural dos universitários com surdez severa e profunda?
- Como ocorreu o processo de educação básica dos estudantes surdos, que hoje estão no Ensino Superior?
- Quais foram as formas de ingresso e condições de permanência dos estudantes surdos no Ensino Superior?
- Que elementos nortearam a escolha do curso?
- Quais as perspectivas de futuro social e profissional do jovem surdo?

Ao formular estas questões de pesquisa, estabelecemos uma delimitação do grupo-alvo da investigação, constituída por jovens universitários surdos com nível de surdez de severa e profunda. Dentro de uma comunidade surda, eles apresentam uma peculiaridade que se traduz pela incapacidade de ouvir qualquer som, o que os diferencia, entre outras dimensões, na forma de apreensão e leitura do mundo que os cerca e na modalidade de inserção na educação desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

A educação superior no Brasil sempre se deu de forma desigual entre as diferentes classes sociais. Para as pessoas surdas, tal desigualdade educacional é ainda mais excludente ou seletiva, se considerarmos à baixa representatividade que eles ocupam no Ensino Superior se comparados com a proporção de acadêmicos ouvintes.

Diante dessa realidade, quando nos referimos a uma proposta de políticas públicas educacionais, precisamos pensar em uma educação em que ouvintes e surdos possam participar do processo de ensino-aprendizagem de forma igualitária e ao mesmo tempo respeitando as diferenças e possibilidades de participação no meio acadêmico, tanto

coletiva como individualmente. A participação dos sujeitos se dará na convivência com a diversidade social e, também, pela interação entre as diferenças culturais, linguísticas, religiosas etc.

Diante das questões apresentadas, definimos como objetivos específicos do presente estudo:

- Identificar a realidade social relacionada aos percursos de escolarização, de acesso e de permanência dos acadêmicos surdos no Ensino Superior.
- Obter dados que permitam compreender o percurso de escolarização de universitários surdos.
- Analisar os limites e as possibilidades para o estudante se manter no sistema de ensino.
- Investigar o que representa do ponto de vista socioeconômico e pessoal para os estudantes surdos permanecerem na universidade.

1.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Na busca de compreender o percurso de escolarização e o acesso e permanência dos universitários surdos ao Ensino Superior, privilegiamos uma abordagem de pesquisa qualitativa e descritiva, pois acreditamos que através desta podemos conhecer, em maior profundidade, dimensões importantes da condição social e educacional deste grupo de estudantes.

Para Minayo (2010, p. 21), “A pesquisa qualitativa responde a questões particulares, trabalhando com universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” Através das narrativas, os entrevistados respondem a situações particulares e um universo de significados e experiências frente à situação de surdez e escolarização.

Com base nessa abordagem metodológica, buscamos “compreender a voz” dos surdos, aos que “não ouvem”, mas se expressam por meio de suas linguagens e gestualidades estéticas e corporais, cuja comunicação se dá com base na Língua Brasileira de Sinais. Nesse caso, o que está em pauta é conhecer, a partir dos sujeitos com surdez de severa e profunda, suas representações, ideias e sobre sua inserção no cotidiano da universidade, o que implica conhecer as tramas sociais que eles viveram, nos diferentes momentos ligados aos níveis de ensino pelos quais passaram, conhecendo os limites e as possibilidades de comunicação e aprendizagem no âmbito da sua escolarização.

Assim, a partir de suas narrativas, foi possível conhecer parte de suas trajetórias de vida até chegarem ao Ensino Superior, suas relações pessoais, seus anseios e onde pretendem chegar com a conclusão do curso, suas relações familiares e necessidades econômicas para a permanência neste nível de ensino. Os registros das entrevistas, através dos depoimentos sinalizados, indicam caminhos percorridos cheios de significados, que explicitam alguns aspectos da trama social que está em constante mudança na forma de ser, pensar e agir dos sujeitos.

Na escolha metodológica, buscamos “ver a voz” dos acadêmicos surdos, que a história nos mostra terem “ficado” em condições de deficientes e segregados, à margem da sociedade ouvinte. Em relação à expressão “ver a voz”, entendemos que, por ser uma língua gestual, é através dela que os surdos se comunicam e expressam suas opiniões. Utilizamos este termo com base em um dos livros consultados, “Vendo vozes”, de Oliver Sacks (1989), em que o autor se refere às comunidades surdas e sua forma de comunicação. Ver as vozes é uma forma de caracterizá-los e reconhecê-los como sujeitos de um grupo diferente. Este reconhecimento justifica a língua de sinais, anteriormente banalizada. “Ver as vozes” deste grupo é não mais falar por eles, é oportunizar a estes o direito de opinião e juntos com eles pensar em uma educação menos excludente. Nas narrativas sinalizadas, buscamos a “escuta” que, para além da sonoridade inexistente, exige do pesquisador o conhecimento de Libras para estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes.

Foi a proficiência em Libras, resultado de experiências profissionais e cursos de capacitação em língua de sinais, que me propiciou entrevistar os sujeitos da pesquisa. Este saber facilitou a interpretação das narrativas e análise dos dados. As informações significadas pelos surdos em suas narrativas caracterizam-se por práticas individuais e coletivas, apresentando direta ou indiretamente valores, definições e atitudes do grupo ao qual eles pertencem. A forma como as pessoas atuam no mundo do qual fazem parte, as transformações e experiências individuais das autobiografias geram um conhecimento científico por serem histórias particulares de práticas sociais (GLA; FREITAS, 2009).

[...] cada narração autobiográfica conta, seja corte horizontal ou vertical, uma prática humana. Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as transforma em desestruturação-reestruturação. [...]

nosso sistema social está inteiro contido em nossos atos. A história desse sistema está inteira na história de nossa vida individual. (FERRAROTTI, 1993 apud GLAT; FREITAS, 2009, p. 32).

A história de cada um apresenta oportunidades para o entrevistador e para o próprio entrevistado refletirem, possibilitando, por meio da memória narrada, identificar as mudanças de comportamento, mudanças sociais, numa dialética de passado/presente. As possibilidades narradas no presente são elaboradas nas experiências individuais e coletivas do “ontem”. O percurso de vida nos leva a estudar o sujeito com surdez que viveu/vive em determinado tempo social que o isolou(a), estigmatizou(za) e, de acordo com suas experiências, analisar o momento atual, que está para além do estigma biológico da surdez.

Seguindo a metodologia apoiada nos depoimentos dos entrevistados, e de acordo com as questões de pesquisa, buscamos conhecer as principais características sociais dos universitários estudados e saber sobre seus percursos escolares até chegarem ao Ensino Superior.

Os depoimentos oportunizam ao entrevistado um resgate de suas experiências e acontecimentos sociais dos quais participou/a, seja no grupo de amigos, família e/ou níveis de ensino. Seus relatos foram obtidos a partir de um roteiro de temas organizados para esta pesquisa. Esse roteiro era flexível dando oportunidade para que o entrevistado pudesse resgatar suas memórias e o que realmente desejaria nos comunicar.

Durante a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), e os registros se deram através de filmagens. O recurso de filmar oportuniza documentar a entrevista que se dá em uma língua viso-gestual, e sem ela o pesquisador não consegue “ver a voz” sobre o que está sendo “sinalizado” e ao mesmo tempo desviar o olhar para fazer registros escritos.

A entrevista é uma “[...] técnica que acima de tudo é uma conversa [...]” (MINAYO, 2010, p. 64); neste diálogo, ao entrevistado é permitido “narrar” sobre o assunto de forma a repensar suas “experiências” ao discorrer sobre o tema. O entrevistador, durante o processo, tem a necessidade de conhecer o tema, para que não haja um desvio por parte do investigado, retomando sempre que necessário a centralidade da pesquisa.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro básico de questões relacionadas ao tema da pesquisa e às hipóteses. No decorrer da conversa entre entrevistador e entrevistado, podem surgir novas hipóteses, de acordo com as colocações e respostas dos informantes. O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa, o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “Favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada está focalizada num assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Assim, identificamos a necessidade de um roteiro com perguntas básicas principais, de forma a organizar a coleta de dados e alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa. Consideramos importante ressaltar que, durante o processo da organização da pesquisa para validar o roteiro previamente elaborado, foi realizada uma entrevista-piloto, com o objetivo de identificar possíveis fragilidades deste instrumento. Nesta etapa entrevistamos um acadêmico surdo matriculado no segundo semestre no curso de Letras Libras – curso em regime especial. O material obtido no estudo-piloto permitiu fazer adaptações no roteiro de entrevista para dar continuidade à pesquisa.

Na sequência e para selecionar os entrevistados, buscamos informações junto ao portal do Ministério da Educação (MEC), para ter a relação das universidades existentes na cidade de Chapecó. Com esta informação selecionamos as quatro universidades que atendem em modalidade presencial e estabelecemos contato com elas. A próxima etapa foi visitar as quatro universidades, instituições estas que foram identificadas com letras: A - B - C - D.

O primeiro contato foi junto às secretarias das instituições para explicar a intenção de pesquisa e também para saber se havia surdos matriculados. Ao identificar que havia acadêmicos surdos, solicitamos os contatos pessoais, *e-mails* que não nos foram fornecidos, porém recebemos a indicação de quais cursos estavam matriculados, bem como os *e-mails* das coordenações de cursos e setor de acessibilidade. Das quatro instituições, apenas uma não tem setor de acessibilidade, nesta o coordenador é responsável pelos encaminhamentos necessários aos

acadêmicos, sujeitos da referida pesquisa. Nas outras três instituições a coordenação e a responsável pelo setor de acessibilidade propiciaram identificar os estudantes surdos matriculados e qual período estavam cursando.

Diante dos dados, a IES A obtivemos a informação de um número de 15 acadêmicos surdos em cursos regulares, destes, apenas cinco são usuários de Libras. Nesta instituição para obter bolsa de estudos e solicitar intérprete os estudantes necessitam apresentar laudo audiológico que classifica a perda auditiva em decibéis. Dos cinco usuários de Libras, os acadêmicos surdos com perda de severa e profunda se resumiram a dois.

Na IES B e C havia apenas um surdo matriculado em cada instituição, de acordo com as informações obtidas junto às instituições. Já na instituição D havia o registro de três acadêmicos que se denominavam surdos usuários de Libras, porém, com perda auditiva severa havia apenas um. De acordo com essa descrição, foram cinco os universitários selecionados por atenderem os critérios da pesquisa.

Após o mapeamento, entramos em contato com a Associação de Surdos da cidade de Chapecó para verificar a existência de informações quanto à escolaridade e o grau de perda auditiva dos associados e os cursos frequentados por eles. Verificamos que a associação não tem registros do nível de escolaridade de seus sócios. Em conversa com a secretária, ela informou quais os jovens com surdez severa e profunda estariam no Ensino Superior na cidade de Chapecó. Esses dados confirmaram as informações apresentadas pelas IES. O contato junto à Associação propiciou o espaço físico para a realização das entrevistas.

Foi somente após tais etapas que conseguimos apresentar aos jovens surdos a intenção de pesquisa, os objetivos e como se daria o processo de investigação, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Dos cinco estudantes surdos identificados no Ensino Superior pelos critérios de seleção de surdez severa e profunda, apenas uma acadêmica afirmou não ter interesse em participar da pesquisa. Neste primeiro contato, os quatro jovens que se dispuseram a serem entrevistados consideraram que as entrevistas poderiam ser nos finais de semana, visto que durante a semana têm atividades laborais e acadêmicas.

Conforme descrito anteriormente, os sujeitos entrevistados foram quatro, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino. Burger e Vituri (2013) indicam que o número de sujeitos colaboradores em uma pesquisa é orientado em primeiro lugar pelos objetivos e pelas questões de pesquisa, o que leva à seleção dos sujeitos que possam contribuir

para o alcance dos objetivos propostos. Portanto, a escolha do grupo pesquisado não foi aleatória, mas direcionada pelos critérios qualitativos da pesquisa. Podemos ainda afirmar que este número reduzido de entrevistados se justifica pela característica do grupo em relação ao grau de surdez (severa e profunda), bem como pelo reduzido número de universitários surdos que estão matriculados no Ensino Superior.

Além da definição do primeiro critério, em que levamos em consideração o grau de surdez, outros dois foram adotados como sendo importantes para guiar a seleção dos participantes da pesquisa:

- Acadêmicos que estivessem cursando o Ensino Superior a partir da quarta fase do curso. Tal critério foi definido para garantir um grupo com maior tempo de permanência no Ensino Superior, portanto, com condições de fornecer elementos importantes para uma pesquisa que procura conhecer o acesso, mas também a condição do estudante.
- Acadêmicos surdos que estivessem matriculados nos cursos regulares das universidades e em turmas com estudantes ouvintes, uma vez que diante do paradigma da inclusão educacional tem-se como proposta primeira a matrícula destes em classes regulares em todos os níveis de ensino.

Os quatros sujeitos elegidos para participar da pesquisa atendiam os critérios e serão apresentados com os seguintes nomes: Teresa, Tânia, Ricardo e Márcia, nomes fictícios na busca por preservar a identidade dos entrevistados. Tais nomes foram escolhidos tomando-se o cuidado para que não houvesse, até o momento da pesquisa, outros surdos pertencentes à Associação com nomes iguais.

Durante a coleta de dados, sentimos a necessidade de mais de um encontro com os surdos, por serem suas respostas muito sucintas, mesmo que durante a entrevista os pesquisadores tenham buscado mais informações, com novas indagações, como por exemplo, “como aconteceu?” “Por que aconteceu?” “É só o que você lembra?”. Desta forma, os encontros presenciais se deram em números diferenciados: três encontros com dois entrevistados (Ricardo e Márcia) e dois encontros com duas entrevistadas (Teresa e Tânia), visto que estas últimas apresentaram suas opiniões de forma mais clara, com dados mais precisos, tinham boas lembranças e informações sobre a família, anos de escolarização etc.

Após a coleta dos dados, a fase seguinte consistiu na transcrição das entrevistas, da seguinte forma: primeiro foi realizada uma

transcrição literal em Libras, respeitando a estrutura gramatical da língua. Após, foi solicitado a uma intérprete de Libras para rever (língua viso-gestual) as entrevistas e conferir as transcrições, garantindo assim a fidedignidade destas. A intérprete também assinou o termo de confidencialidade (Apêndice C) sobre os dados coletados. No momento da transcrição, já com o texto pronto, encaminhamos aos estudantes para que fizessem suas considerações quanto às transcrições e se elas estavam de acordo com o que narraram durante as entrevistas. Após o acordo, transcrevemos o texto que respeitou no primeiro momento a estrutura gramatical de Libras para a estrutura gramatical da Língua Portuguesa.

Em etapa posterior, para realizar a análise dos dados, procuramos identificar os sentidos e significados dos dados obtidos, levando em consideração que as narrativas não falam por si mesmas. Foi preciso, durante todo o processo de análise, muitas vezes recorrer aos vídeos das entrevistas para não perder de vista o “corpo sinalizante” dos sujeitos, suas mensagens, suas ideias e suas representações semânticas. Em seguida, buscamos organizar e sistematizar os dados, inspirados em alguns aspectos a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, descrevendo as narrativas para uma melhor compreensão.

Nessa descrição, apresentamos os sujeitos surdos e, no processo de análise de suas representações durante a escolarização, suas singularidades. Durante o percurso destes sujeitos na educação formal, foram consideradas às relações interpessoais que se iniciaram nas famílias; ligadas às relações durante sua escolarização; os elementos culturais ligados à língua de sinais, e a in/exclusão na educação em todos os seus níveis de ensino.

Neste grupo de universitários que tem por especificidade a surdez, severa ou profunda, observamos alguns casos singulares, visto que, de acordo com Lahire (2008), a singularidade provém do conjunto histórico-social de cada indivíduo, levando em consideração a experiência vivida a partir de um conjunto de fatores, em relação. Pessoas que, em suas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem transmitir ou não as suas propriedades sociais. Dessa forma, precisamos perceber que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas.

1.2 Dimensões sócio-históricas e políticas sobre surdez e ensino superior

A história de pessoas que foram segregadas durante séculos pela sociedade aparece como introdução no referencial desta pesquisa, para que possamos perceber concepções que hoje ainda são estudadas e discutidas. Este referencial indicará possibilidades para entender a trajetória dos sujeitos surdos, processos inclusivos e exclusivos.

O movimento de inclusão na/para educação formal faz parte de uma ação política, cultural, social e pedagógica, cuja proposta defende a educação em que todos os sujeitos participem e aprendam sem discriminação. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), acompanha os avanços do conhecimento e as lutas sociais na busca de criar alternativas para superar a discriminação e promover uma educação de qualidade para todos os estudantes. O propósito desta unidade é contextualizar algumas tendências que foram marcando o entendimento da surdez e as políticas relacionadas à educação formal.

1.2.1 Elementos sócio-históricos e políticas educacionais

Quando nos referimos à história das deficiências, vê-se na bibliografia consultada que o tratamento dado a estas pessoas em muitos momentos foi perpassado por processos ligados a situações de discriminação e segregação. Historicamente, o tratamento mostrava situações em que as pessoas com deficiência eram discriminadas até chegarem aos rótulos de malignidade e superstição.

Também em Esparta um processo de seleção cruel e desumano era realizado. Já em Roma pessoas com deficiência eram exibidas como forma de *status* em festas perante a sociedade. Porém, os cristãos os tinham como incapazes e transmitiam sentimento de compaixão e piedade para eles (PROVENSI, 1995 apud FONSECA; PIMENTA, 2012).

A literatura consultada indica que, por séculos na história da humanidade, as pessoas com deficiência intelectual, deficiência física e deficiências sensoriais foram tratadas com requinte desumano e com atrocidades à existência humana. Em algumas crenças estava posto que as pessoas com deficiência fossem possuídas por demônios e, assim, tentavam através de sessões de exorcismo afastar o que de mal as

possuía. Também as mantinham isoladas nos mosteiros, casas, vales etc., sob a supervisão de padres (FREITAS; CIDADE, 2002).

Foi no século XIII, na Bélgica, que surgiram as primeiras instituições para abrigar pessoas com deficiência, eram chamadas de colônias agrícolas. As colônias tinham como objetivo amenizar o trabalho da família e procuravam diminuir o ônus do Estado (PESSOTTI, 1984 apud SKLIAR, 1999). Neste período (século XIII), a ideologia dominante e a organização social ante a deficiência apresentam um novo paradigma, o da institucionalização, com o objetivo de cuidado e proteção às pessoas com deficiência. Nestas instituições, a pessoa com deficiência era retirada de suas comunidades de origem, frequentemente ficava mantida em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento ou de processo educacional.

Já em 1325, século XIV, é formulada a primeira legislação que diferenciaria deficientes mentais de doentes mentais e começam a aparecer estudos mais específicos sobre as deficiências. “Com a criação de instituições os deficientes recebem o *status* de seres humanos e de criaturas de Deus, tendo assim o direito à sobrevivência e recebem cuidados para a manutenção da vida.” (SKLIAR, 1999, p. 27).

Com a Idade Moderna, surgem novas ideias e transformações marcadas pelo humanismo e a evolução das ciências. Estudos específicos sobre as deficiências começam a ser vistos com outros olhos pelos profissionais das áreas da medicina e psicanálise. Com base em tais estudos, foram criadas novas perspectivas de como poderiam ser trabalhadas as especificidades das deficiências.

Nesse panorama, os hospitais que mais pareciam prisões sem qualquer tipo de tratamentos especializados iniciam o desenvolvimento no atendimento a indivíduos com deficiência, com assistência em ortopedia para mutilados das guerras, que como sempre influenciaram muitos períodos, e para indivíduos cegos e surdos. (FERNANDES; SCHLESNER; MOSQUERA, 2011, p. 136).

Estas instituições tiveram sua contribuição também na história das pessoas com deficiência, e outro olhar – o do conhecimento científico – foi dirigido aos sujeitos. Agora não somente prevaleciam o mítico ou religioso, uma vez que se agregando à história o “olhar”

clínico terapêutico, buscavam nos atendimentos específicos a possível cura e a remoção da deficiência. Segundo Fonseca (2000 apud FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 136), “[...] as anomalias genéticas, as epidemias e as guerras deixaram de ser as causas únicas das deficiências”, e uma nova forma de produção científica se dá em alguns países.

Durante a Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, a questão da habilitação e da reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho ganhou força. O trabalho, muitas vezes em condições precárias, começou a ocasionar acidentes mutiladores e também doenças profissionais.

As mudanças que iniciaram no século XVIII avançaram durante o século XIX. Surge uma atenção especializada, não só institucional, como os hospitais e abrigos, mas iniciam-se estudos voltados para os problemas de cada deficiência, numa abordagem da pesquisa nas ciências sociais – discussões que buscam identificar as potencialidades individuais com um enfoque nas relações sociais e educacionais.

Desde então, foram apresentados métodos, teorias que levaram à elaboração e criação de conceitos como “[...] o homem não nasce como homem, mas é construído como homem, assume sua educação sistemática e individualizada.” (SKLIAR, 1999, p. 30). Enquanto na Europa já existiam estudos específicos sobre as deficiências, no Brasil, do século XVII até o século XVIII, este conceito não era discutido no meio acadêmico. Segundo o autor, o que se tem em registros são de pessoas que apresentavam alguma anomalia cerebral ou doença mental e não existia uma política social de atendimento e nem de tratamento.

Na busca de elementos históricos sobre as pessoas com deficiência e para compreender os processos de segregação que hoje nos trazem discussões referentes ao conceito de inclusão educacional, encontramos autores que fazem referências às tentativas de uma educação especializada de pessoas com deficiência motora.

Existem ecos históricos que em 1600, durante o Brasil colônia, já se praticava atendimento escolar a estudantes com deficiência física em uma instituição especializada e particular, em São Paulo. Mas a primeira iniciativa formalmente efetiva, visando à educação para pessoas cegas e surdas, ocorreu mais de dois séculos depois. (FIGUEIRA, 2008, p. 30).

Diante do que Figueira apresenta, pode-se perceber que estudos específicos de pessoas com deficiência sensorial apresentaram-se bem mais tarde em relação às deficiências motoras.

Pode-se dizer que o avanço na educação especial brasileira se deu de fato em dois períodos: de 1854 a 1956, quando se destacam as primeiras iniciativas oficiais e particulares isoladas; e de 1957 a 1993, quando se identificam as iniciativas em âmbito nacional para as pessoas com deficiência (MAZZOTA, 1999).

Ainda para este autor, o atendimento escolar especial para os indivíduos com deficiência teve início em 1840 quando o Imperador Dom Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente, Instituto Benjamin Constant). No ano de 1857, o Imperador, apoiando as iniciativas do professor francês Hernest Hüet, funda o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Este Instituto passou a atender indivíduos surdos de todo o país, a maioria abandonados pelas famílias.

Após a criação destes institutos no Brasil, as pessoas cegas e surdas passaram a ser vistas numa perspectiva de cidadãos com direitos e deveres na sua participação na sociedade, embora ainda estigmatizadas por uma visão assistencial e caritativa. A primeira diretriz política dessa nova visão, de cidadania, aparece em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo ser Humano tem direito à educação”. Já no ano 1960, o conceito de segregação foi elemento de discussão por pais e parentes de pessoas com deficiência que se organizam rompendo com o isolamento social. Teóricos defendem a normalização, ou seja, a adequação do deficiente à sociedade para permitir sua integração.

Na perspectiva da normalização dos deficientes, havia uma organização de familiares e de estudiosos no sentido de que todas as pessoas com ou sem deficiência tivessem acesso à educação. Este movimento social nos remete à educação especial. Diante desta organização, em que foi pensada a educação das pessoas com deficiência, entra em cena a Educação Especial, no Brasil, que se fortalece pela primeira vez na LDB 4.024, de 1961: a lei aponta que a educação dos “excepcionais” deveria no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação (NOGUEIRA, 2008).

Com a Constituição Federal de 1988 foram integradas normas que passaram não só a proteger, mas a incluir socialmente as pessoas com deficiência. Conforme Iumatti (2005), foi a partir de então, e valendo-se da pressão social, que foram produzidos mecanismos legais em áreas como educação, trabalho, assistência social e acessibilidade física, para garantir a inclusão social das pessoas com deficiência.

E, de acordo com Figueira (2008), somente quando a educação de pessoas com deficiência foi vista como “problema” é que se iniciaram, mesmo de forma modesta, atendimentos educacionais a elas. Até a metade do século XX, tais pessoas eram denominadas “inválidas” ou “incapazes”, ressaltando a deficiência e considerando estas pessoas como um fardo para a sociedade.

Outros registros mostram ações voltadas para a integração das pessoas com deficiência, ações que se inserem no conjunto do processo político, econômico e social e exigem a formulação e o desenvolvimento de programas nos diferentes níveis da administração e a conjunção de esforços de todos os segmentos da organização social e da vida coletiva. Estes esforços justificam-se por não se tratar unicamente de um sofrimento individual e sim um sofrimento que se apresenta no plano coletivo e social. O preconceito e o desconhecimento ferem a cidadania, afetam a organização da sociedade, introduzem no setor econômico um ônus que poderia ser evitado (BERTI, 2004).

Na bibliografia consultada, a história indica a segregação das pessoas com deficiência, o que engloba as pessoas com surdez. Mesmo o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) promoveu, no início de sua história, a segregação de surdos, muitos abandonados pelas famílias. Com o passar dos anos, a crescente discussão no meio acadêmico chega ao tema difundido e debatido atualmente, que se refere à inclusão de estudantes surdos na educação formal.

Acreditando em uma proposta social e escolar como caminho para facilitar a inclusão destes sujeitos nas famílias, na sociedade e no campo profissional, sente-se a necessidade de planejamentos e esforços coletivos das instituições formais de ensino. Esforços que buscam alcançar uma maior qualidade de ensino e fazer com que os espaços de educação tenham um maior rigor científico sejam espaços participativos e que identifiquem os sujeitos a partir de suas capacidades e necessidades educacionais específicas, preparando-os para vida na sociedade.

Educação Especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus dos sistemas de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. A Educação Especial integra o

sistema vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos. (ALMEIDA, 2002, p. 23).

Segundo Silva (1999), as pessoas consideradas diferentes apresentam padrões abaixo dos estabelecidos pela sociedade como normalidade. Normalidade é referida aos padrões físicos, sensoriais, orgânicos ou materiais, cuja deficiência prejudica a plenitude como membros participantes de uma sociedade.

A marginalização que sofrem as pessoas com deficiência é perceptível nos preconceitos, na adequação arquitetônica das escolas e em outras situações, quando estudantes, professores, funcionários ou outros rotulam os deficientes de forma indevida por valores morais, por apresentarem algum tipo de limitação.

A ignorância, que é a base dos preconceitos, toma aspectos dos mais diversos. Ora são noções equivocadas referentes às características físicas, tradições culturais ou crenças de um povo, ora verdadeiros mitos que facilitam entendimentos sobre-humanos ou de fraquezas. A ignorância provém tanto da ausência de conhecimentos, como da presença de ideias falsas. Da ignorância em si não nasce o preconceito, mas favorece o seu desenvolvimento. (BERTI, 2004, p. 19).

Há a necessidade de pensarmos a deficiência como parte de um contexto sócio-histórico, resultado das implicações sociais, econômicas e morais de uma sociedade, e não simplesmente de um impedimento individual, seja pelas dificuldades motoras, de visão, fala, audição, escrita etc. O atendimento aos estudantes com necessidades especiais e estudantes com deficiências torna-se presente no cotidiano escolar. Esta nova possibilidade de trabalho educacional busca romper com o paradoxo de serem os atendimentos somente beneficentes, saindo do altruísmo filantrópico para chegar à reestruturação atual. Este movimento, que buscou romper com o estigma de deficiência/incapacidade, aconteceu em vários países da Europa e, por conseguinte, também em nosso país.

A educação especial, por muitos anos, foi considerada como educação de pessoas com deficiência intelectual, auditiva, visual, motora, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm

integrado o alunado da educação especial. Profissionais da área da educação examinam questões relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes com deficiência, com condutas típicas, síndromes neurológicas e psíquicas. Profissionais da saúde e educação buscam, através de pesquisas, eventos e discussões, mudanças significativas na educação desses sujeitos e sua participação na sociedade.

As pesquisas sobre a educação das pessoas com deficiência, ligadas às ciências humanas e sociais, apontam a necessidade de mudanças atitudinais, conceituais e da própria nomenclatura que caracterizavam estes sujeitos.

A pessoa com deficiência passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Em oposição à expressão “pessoa portadora”, “pessoa com deficiência” demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser 'pessoa com deficiência' é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. A expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2009. (LANNA; MARTINS, 2010, p. 17).

Os conceitos e significados, que apresentam ou representam uma realidade social e educacional, dão-se nos discursos, criam sentidos, modelam e categorizam os sujeitos de uma sociedade. Enquanto para uma parcela da população são simples denominações, para os que se debruçam sobre os estudos direcionados a pessoas com deficiência, e procuram conhecer a luta das minorias, as nomenclaturas utilizadas ao longo dos séculos para caracterizar estas pessoas, necessitaram ser relidas. Como exemplo, a pessoa portadora de deficiência, nomenclatura anteriormente utilizada, estigmatizava-as. As mudanças, na forma de denominar estes sujeitos, colocam em evidência não mais a deficiência e buscam em primeiro plano a pessoa. Assim, o termo deficiência, anteriormente visto como incapacidade, hoje é percebido como pessoa que apresenta possibilidades de aprendizagem, inserção e inclusão social.

Para Lanna e Martins (2010), a denominação e categorização da deficiência se organizam em um sistema binário de construção de

significados, visto que o segundo elemento de cada par, de modo geral nas terminologias, é definido a partir do primeiro que se constitui como referência de norma (homem/mulher; negro/branco; ouvinte/surdo etc.).

A superação das denominações ou nomenclaturas para designar pessoa com deficiência, segundo Bianchetti e Correia (2011), aponta para além da força operacional dos conceitos. As mudanças comportamentais e conceituais buscam identificar a “pessoa” e a deficiência que faz parte do ser sujeito, sem querer camuflar e sim mostrar com dignidade a sua existência na sociedade; a denominação deficiência, “deixando” de se apresentar como denominação pejorativa de incapacidade total de sujeito, vem romper com a visão de normalidade.

Os grupos sociais organizados e que representam o interesse dos sujeitos surdos (tradicionalmente subordinados aos parâmetros de normalidade), mostraram-se ao longo da história, por meio de relações de lutas que buscam romper com significados de incapacidade intelectual. Assim, desconstruir as representações do binômio ouvinte/surdez, como expressões de relações de poder, sobre o que não está na norma e de como o “outro é fabricado”, é romper com o estigma de que o surdo é uma possível cópia de um corpo ouvinte com defeito.

É com estas representações, discursos, conceitos e nomenclaturas excludentes que o surdo passa a ser apresentado a partir da deficiência, um sujeito caracterizado como incapaz, isolado da sociedade e apontado como sendo um sujeito sem possibilidade do pensamento abstrato.

Identificamos na história da sociedade momentos em que a comunidade de surdos busca romper com o estigma da deficiência a eles imposto, para serem identificados como sujeitos diferentes. O rompimento da denominação de deficiência auditiva dá espaço ao conceito de surdez, de pessoas diferentes, o que é reconhecido pelas políticas públicas. Na denominação de “surdez”, podemos identificar como pano de fundo o binômio igual/diferente que, em muitos momentos, tivera sido apresentado como normal/anormal.

Assim, não há como estudar um grupo de pessoas sem perceber suas relações, seus pertencimentos em movimentos sociais e lutas pelos direitos à educação, à saúde e ao trabalho, necessidades básicas inerentes a qualquer pessoa. Tais lutas sociais, que perduram em tempos e espaços, remetem às questões de igualdade e desigualdade, sobre quem são os excluídos e os incluídos, quais as causas deste constante movimento social, entre outras.

Para Cattani (2003), a aceitação de um determinado grupo ou pessoa se apresenta de forma positiva nas relações interpessoais e a

rejeição de alguns como se não pudessem pertencer a dois espaços ao mesmo tempo, assim o surdo por sua condição não poderia fazer parte da comunidade ouvinte. Segundo o mesmo autor, as desigualdades sempre existiram, porém foi só após a modernidade que elas passaram a ser consideradas de forma relevante como um problema que envolve todas as dimensões do ser humano e suas relações sociais.

1.2.2 Surdez e as representações históricas

Historicamente, a surdez segue a lógica das grandes narrativas construídas na base de um discurso clínico segundo o qual os surdos são descritos como sujeitos deficientes, limitados e incapazes. Suas experiências de mundo estariam fundadas em ausências: sem som, sem capacidade de aprender. Lane (1992) argumenta que as relações entre ouvintes e surdos se aproximam das relações europeias com os povos africanos, no processo de colonização. Os nativos eram aprisionados e somente através da intervenção do europeu poderiam ser retirados de sua condição de inferioridade e serem “civilizados” para o convívio na sociedade, abandonando suas condições primitivas.

Para Goldfeld (2002), os primeiros trabalhos de escrita dos surdos, e o reconhecimento da língua de sinais, mostram como o primeiro professor destas pessoas, o monge espanhol Pedro Ponce de Leon, se dedicou a ensinar os filhos de famílias nobres, para que usufríssem da herança das famílias. Souza (1998 apud FAVORITO, 2006, p. 62) afirma que “Não há uma precisão ou registros que garantam o método empregado pelo monge, porém, tem-se a informação de que ele trabalhava a escrita através do alfabeto manual criado por ele mesmo e há informação, deixada por surdos, que o monge conseguiu alfabetizar.”

Durante o século XVI até meados do século XVIII, não se sabe o que ocorreu e se ocorreram avanços, parece ser um período sem registros. Já a partir do século XIX, em outros países, apareceram autores e estudiosos com notáveis contribuições que foram valiosas para o trabalho com os surdos. As obras destes precursores se aproximavam das concepções pedagógicas contemporâneas, pois tinham como propósito a aquisição da fala por seus discípulos. A comunicação do estudante com o professor se efetuava mediante a linguagem escrita ou datilológica, e a proposta de ensino era de cunho mais individualizado (FAVORITO, 2006).

Segundo Skliar (1999), em 1752, na França, Abade de L'Epeé, ignorando a obra de seus antecessores, criou um método diferente, baseado no emprego de senhas metódicas. Esses sistemas procedem da ideia de que a mímica constitui a linguagem natural ou materna dos surdos. Registros demonstram que, em 1816, Thomas Gallaudet introduziu a “Língua de Sinais”, nos Estados Unidos, criando a Universidade Gallaudet para deficientes auditivos. Porém, esta proposta de trabalho para os surdos foi interrompida com o Congresso de Milão, ocorrido em 1880. O congresso foi considerado pelas comunidades surdas de vários países como um marco de rompimento de conquistas anteriores na educação destes sujeitos, pois a partir dele os professores surdos foram banidos das escolas e a comunidade surda foi proibida de fazer uso da língua de sinais.

Favorito (2006) ainda cita alguns momentos que antecederam o Congresso de Milão e que levaram os representantes ouvintes a votar contra a língua de sinais:

- 1878, em Paris, o Congresso sobre a educação de surdos decidiu que a língua oral seria privilegiada;
- 1879, em Lyon, na França, um segundo evento destinado à educação de surdos apresenta um método de combinar a fala e sinais, mas o objetivo maior seria ainda a oralidade;
- 1886, na França, o governo determinou que todas as crianças surdas estudassem em escolas regulares, onde seriam educadas com ênfase na oralidade;
- nos Estados Unidos, houve a campanha ao oralismo, encabeçada por Granham Bell, considerado um gênio da tecnologia e um grande conhecedor das técnicas de oralização;
- na Inglaterra, foi criada a Sociedade para treinamento de professores que trabalhavam com os estudantes surdos com base no treinamento articulatório;
- na Itália, com a formação de um Estado único, visava-se à unidade linguística e à coesão territorial, daí a necessidade de abolir a pluralidade linguística.

Nesta relação de imposição da oralização, Favorito (2006) descreve ainda que o uso da língua de sinais foi proibido de forma radical, reforçando o modelo de educação em uma proposta clínico-terapêutica, oferecendo aos surdos o que lhes faltava: a audição e a fala. Os surdos são considerados doentes, e o discurso pedagógico se apoia em como “reabilitar”, “restituir”, “adestrar”, “treinar”, “reforçar”.

Inicia-se no ano de 1880 o processo metodológico institucional do oralismo, em que é proibido usar sinais, e os surdos são obrigados a usar a fala. Neste período, acredita-se que através da aprendizagem da língua falada pode ser diminuído o déficit do desenvolvimento cognitivo. Ao mesmo tempo, a língua de sinais não constituiu um verdadeiro sistema linguístico, pois é definida como conjunto de gestos carentes de estrutura gramatical, um tipo de pantomima desarticulada, que, além disso – e paradoxalmente –, limitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral (SKLIAR, 1999).

Assim, o Congresso de Milão teve como resultados dois grandes períodos históricos: uma história prévia, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, que tinha as experiências educativas através do uso da linguagem dos sinais; e outra história posterior – 1880 em diante, em alguns países, até os nossos dias – de predomínio absoluto de uma única equação, segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral.

Segundo Skliar (2005), a busca pela ênfase de que a educação das crianças surdas se efetivasse unicamente através de aprendizagem da língua oral ocorreu em diversos outros momentos da história da surdez, porém foi neste período do final do século XIX que o interesse se tornou bem mais extremo e de certa forma radical.

Ainda de acordo com Skliar (2005), a educação dos surdos deveria se dar através da expressão oral e os professores surdos que trabalhavam nas escolas foram excluídos. As comunidades surdas eram consideradas perigosas para o desenvolvimento oral das crianças surdas, porque educadores e pesquisadores acreditavam que a utilização “de gestos” não garantiria a utilização da língua majoritária, a língua oral, e com isso não conseguiriam aprender. A proposta de educação pelo método oral, que negligencia e proíbe os surdos de utilizarem sua comunicação materna, enquadra-se dentro do modelo clínico-terapêutico, em oposição ao modelo socioantropológico. Pelo modelo clínico-terapêutico, o surdo é visto como patologicamente comprometido, traduzindo-se, na área educativa, em estratégias e recursos de caráter corretivo e reparador.

Para Skliar (1999, p. 111), ocorreu assim a medicalização da surdez, isto é, toda a atenção voltou-se para “A cura do problema, a correção de defeitos da fala, o treinamento de certas habilidades como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de conhecimentos culturais, como a Língua de Sinais.” O método oral predominou do final do século XIX até por volta de 1960, quando os trabalhos do linguista William Stokoe comprovaram que os sinais não eram imagens, mas

símbolos abstratos complexos, com uma estrutura interior diferenciada da língua escrita.

Sacks (1989) explica que o linguista Willian Stokoe, ao pesquisar a estrutura linguística da língua de sinais, “[...] analisou os sinais decifrando suas partes constituintes e propôs que cada sinal tivesse pelo menos três parâmetros básicos principais e independentes: locação, configuração das mãos e movimento.” (p. 94). Suas pesquisas proporcionaram maior entendimento da língua de sinais e de como ela pode auxiliar os surdos na escolarização e em sua inclusão social.

As pesquisas referidas sobre a língua de sinais e toda a estrutura linguística que se apresenta são alguns dos elementos mais significativos para se rever a concepção que embasa a proposta oralista e, assim, pensar a implementação de uma outra abordagem educacional, esta pensada a partir de princípios socioantropológicos.

A abordagem socioantropológica tem como princípio o respeito à diferença e pauta-se no bilinguismo (Libras/Língua Portuguesa); e através da língua materna dos surdos garante a todos o acesso ao conhecimento historicamente construído. Buscando a superação das diferenças sob os princípios da preservação da dignidade humana, Skliar (2005) concebe a pessoa surda como:

[...] um sujeito social que tem em si impressas as diferenças individuais, as influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõem as sutilezas de seu cotidiano e que necessita de referências linguísticas na constituição de seu ser social [...]. (SKLIAR, 2005, p. 30).

Apoiando-nos na ideia de qualidade, compensação e caracterização positiva do déficit, é válido afirmar que o modelo socioantropológico da surdez e a educação bilíngue refletem e respondem às próprias bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano, no sentido de que as construções cognitivas se dão com base nas relações sociais, que se modificam no decorrer da história.

A concepção socioantropológica vem para rever a proposta de educação, que até a década de 1970 foi oralista. Nesta proposta, os surdos foram objeto de uma única e constante preocupação por parte dos ouvintes: “a aprendizagem da língua oral, esta sendo indicada como única e de fundamental importância ao pertencimento e integração ao mundo, o mundo dos ouvintes e normais.” (SKLIAR, 1999, p. 108).

Vemos que recentemente, no século XX, o discurso clínico sobre a surdez permaneceu como um fator importante para algumas áreas, entre elas a da medicina, atribuindo aos surdos representações relacionadas ao ouvir e ao falar. O “civilizar” dos surdos está diretamente ligado ao dispositivo clínico, este poderia “devolvê-los normais” para a vida em sociedade – a norma é ouvir (LANE, 1992).

Sob a ótica da “anormalidade surda”, os surdos são estigmatizados pela maioria ouvinte. Lane (1992), com base nos estudos de Erving Goffman, distingue três tipos de estigma: físico, psicológico e social. “Todas estas três categorias de estigmas são atribuídas aos surdos, os quais fisicamente são considerados deficientes, fato este que faz com que surjam algumas características indesejáveis da sua personalidade, tais como: raciocínios confusos, e comportamentos impulsivos.” (LANE, 1992, p. 23). Estes estigmas também podem ser considerados quanto à cultura dos surdos pelos ouvintes, se estes os considerarem como pertencentes a uma comunidade específica, que os leva a outro estigma, o de um mundo à parte, indesejável.

A visão clínica e os estigmas sociais que classificaram os surdos afetou o discurso no campo da Educação. Nestes os sujeitos surdos foram frequentemente associados a rótulos como: “problema emocional”, “problema comportamental”, “incapacidade específica de aprendizagem”, “atraso mental”. A surdez rotulada como patologia e a negativa da diferença cultural justificaram uma pedagogia também reabilitadora e civilizatória, que foi trabalhada nas escolas para suprir a “falta” ou para inseri-los num modelo idealizado de ser humano ouvinte.

Para Favorito (2006), esta relação da surdez com o modelo clínico-terapêutico trouxe à educação a preocupação com o fator biológico do desenvolvimento dos estudantes surdos. O discurso da enfermidade se torna a principal filosofia das propostas educacionais no âmbito da Educação Especial. Também na década de 1970, é apresentado o termo deficiente auditivo, “rótulo” que designava um grupo inferior de estudantes. Enfim, a história da surdez dentro da perspectiva patológica da sociedade é reproduzida pelas instituições de ensino e apresenta consequências nocivas aos surdos, uma delas é a opressão de sua cultura e sua língua.

Ao pensar as diferenças culturais e, nestas, as línguas utilizadas, pode-se dizer que é através da língua que os sujeitos apresentam conceitos espontâneos de vida e aprendizagem. Reconhecendo a importância da língua, seja esta gestual ou oral, sabe-se que é através dela que os sujeitos se inserem em espaços e tempos, dando sentidos às transformações sociais e ações, tecendo culturas e subjetividades.

Segundo Silva (1999) “A cultura é onde se define não apenas a forma que o mundo deve ser, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser, portanto, representa um campo de lutas em torno de uma significação social, em que a cultura produz significações de ser e estar no mundo.” (SILVA, 1999, p. 143).

Mesmo diante dos momentos históricos em que prevaleceu a gestualidade e a negação do uso de sinais através da utilização de um método oral, as comunidades surdas conseguiram manter a sua língua materna como elemento importante da sua cultura. Este elemento cultural que os caracteriza foi muitas vezes tema de debates. A peculiaridade que os diferencia é um dos elementos de discussão na Educação.

Conforme a Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2004), durante muito tempo trabalhos vêm sendo desenvolvidos sobre a educação para a comunidade surda, em que, por vezes, o processo de construção de uma política que considere e respeite as diferenças acabou gerando situações de conflitos entre educadores, estudiosos, comunidade surda e administradores. Considera-se que o mundo moderno percebeu estes procedimentos e se encaminha, a partir daí, para a construção de uma sociedade inclusiva que não mais permita que o preconceito prevaleça sobre o direito.

Através da história, observamos então as dificuldades pelas quais os surdos passaram, por ser uma minoria social com características diferentes da norma. Esses grupos minoritários não devem ser entendidos em relação à quantidade de pessoas que os compõem, mas como grupos que, ao longo do tempo, foram colocados à parte do processo político-social e da vivência da cidadania.

O termo “minorias” nunca se refere a uma medida numérica de um grupo. Às vezes, inclusive, alguns grupos representam quantitativamente uma maioria numa população determinada – os negros na África do Sul, por exemplo. Não é então o quantitativo o que demarca o território minoritário e majoritário, e sim, certo tipo de mecanismo de poder, aquele que outorga tal condição: um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados. (SKLIAR, 2005, p. 9).

Por esse contexto, o aprimoramento da qualidade de ensino é de suma importância diante das peculiaridades linguísticas e culturais dos surdos como grupo minoritário. Nessa direção, é possível refletir sobre alguns aspectos fundamentais da educação deles, como a questão da língua materna, Língua de Sinais (L1). Segundo a orientação da UNESCO, a Língua de Sinais corresponderia à educação nos níveis básicos de ensino. Esta língua assim entendida será o meio de instrução por excelência para o ensino da Língua Portuguesa, ensinada em sua forma escrita como segunda língua (L2). Sendo assim, a educação de surdos deve possibilitar a eles “[...] o usufruto de seu direito de aprender em igualdade de condições; para ser ‘igual’ é preciso, antes, ser diferente” (SANTA CATARINA, 2004, p. 12).

As questões da construção da identidade e da cidadania dos surdos envolvem o reconhecimento de seu modo de vida, de sua visão do mundo, bem como das situações sociolinguísticas específicas vividas por sua comunidade. Trabalhar com a diferença significa entender o surdo como uma pessoa que possui uma língua materna diferente, significa conhecer a sua língua, Libras, usá-la e oportunizar a ele a aquisição de conhecimento nas duas línguas de forma sistemática, continuada, dialógica, para que, verdadeiramente, ele possa construir sua identidade e exercer o direito da cidadania.

Torna-se difícil para os ouvintes identificar e admitir a existência de uma “cultura surda”, pois tal cultura apresenta características específicas: ela é visual e se traduz de forma visual. As formas de organização do pensamento surdo e da linguagem surda transcendem as formas ouvintes, pois elas implicam outra ordem, de base visual, e em função disso carregam características que podem ser difíceis de entender por parte dos ouvintes (SANTA CATARINA, 2004).

Nos últimos 20 anos, no Brasil, inúmeras conquistas aconteceram para a comunidade surda e hoje se torna possível avaliar algumas interfaces desta comunidade com a sociedade atual, numa perspectiva sociológica, porque se avançou muito no Brasil, especialmente nesses últimos anos, em relação às conquistas dessa comunidade, no seu reconhecimento político como diferença. Tal comunidade, com suas lutas, interferiu nos discursos oficiais e governamentais, provocando algumas mudanças que, embora não estejam garantidas de forma permanente, proporcionaram reflexões que podem eventualmente orientar algumas ações concretas para essa comunidade e para a sociedade como um todo.

Sendo assim, almeja-se que o processo pelo qual foram alcançadas algumas conquistas, por parte da comunidade surda, quando

nos referimos à aceitação da diferença, seja no mercado de trabalho, seja na educação e na sociedade em relação aos espaços de discussão antes inexistentes, continue existindo e aperfeiçoando as possibilidades entre os sujeitos surdos e os ouvintes e suas relações educacionais e sociais.

As necessidades particulares dos grupos “diferentes” sugerem o desenvolvimento de políticas voltadas para a acessibilidade universal no mundo do trabalho e da educação. Em outras palavras, o conceito de diferença pode ser uma armadilha que impõe alguns princípios éticos a serem considerados. Esta diferença não pode ser marcada de incompetência ou incapacidade, sendo assim, é necessário fazer esta discussão, porém, não pode ser feita ingenuamente. Devemos ver onde se legitimam os estudos sobre os vários saberes ou qualquer novo conceito utilizado pelo homem (MESQUITA, 2007).

Por outro lado, é importante ressaltar que não basta apenas o sujeito ser surdo para possuir uma consciência e identidade surda. É possível encontrar Brasil afora muitas lideranças surdas que reproduzem os discursos dos ouvintes e ações hegemônicas que envolvem o campo dos estudos surdos (FELIPE, 2003).

Se a própria comunidade surda tem dúvidas sobre quem são seus parceiros, afinal em quais ouvintes os surdos podem confiar? O processo de dominação dos ouvintes em relação ao grupo de surdos contribuiu para que um número de pesquisadores surdos refletisse sobre suas demandas e passasse a formular suas próprias perspectivas no que tange aos processos educacionais e numa situação que gera uma série de dúvidas em relação às estratégias educacionais, metodologias a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem.

Pensar na surdez sugere que o ouvinte ultrapasse uma fronteira na forma de ver o outro. Os ouvintes sempre serão ouvintes, assim como os surdos sempre serão surdos – na gigantesca maioria. Isso não impede o diálogo e a busca de um entendimento que deve acontecer em conjunto (QUADROS, 2008).

Como já observei em trabalho anterior (MESQUITA, 2007), no caso dos surdos, os ouvintes também ultrapassam as fronteiras, quando deliberam e instituem leis sobre os surdos ou assumem suas escolas. Muitos professores de estudantes surdos ainda não têm nenhum conhecimento da língua de sinais, cultura surda, história desse povo etc., o que é um agravante nesse processo. É fundamental, para quem objetiva resgatar relações de respeito à diferença, incluir nos seus projetos pessoais/profissionais o direito político no qual o sujeito surdo possa expressar-se por si e apresentar suas necessidades, resolvendo dignamente suas demandas como ser pensante e produtor de culturas. A

educação como um todo poderia possibilitar uma qualificação ampliada e útil para a sociedade. Já a formação deveria ser a capacitação específica e especializada. A competência seria a articulação desses dois princípios.

A educação dos estudantes surdos ainda necessita de muitas pesquisas e sujeitos surdos engajados em buscar maior reconhecimento de sua diferença. Este engajamento, através das redes sociais e o movimento associativo dos professores e estudantes surdos, juntamente aos professores e estudantes ouvintes, pode ser um passo fundamental e imprescindível, em que um novo cenário apareceria no horizonte, que seriam as novas e saudáveis discussões conceituais, mas que tenham em si o compromisso com ações concretas para superar um mundo cada vez mais desigual (MESQUITA, 2007).

1.3 Ensino Superior: um olhar em momentos da história e o acesso

Para refletir sobre a realidade das universidades no Brasil e sua organização, consideramos importante descrever algumas das etapas históricas da educação de nível superior. O acesso a este nível de ensino, por décadas, esteve ligado ao poder aquisitivo das pessoas, tornando-o elitista. No Brasil, não foi diferente, e esse processo é marcado pela colonização, que ocorreu tardiamente. Durante a colonização, a formação em nível superior se dava no exterior; assim, vê-se que o ensino superior era possível a uma classe econômica privilegiada.

Podemos ver a seguir uma síntese dos períodos que fazem parte da criação de instituições de ensino de nível superior em nosso país. Os dados a serem apresentados nos fazem entender que fazer parte do mundo universitário, as possibilidades de acesso têm também relação com a construção e as formas como este nível de ensino foi pensado, organizado e colocado em prática. Assim, buscamos nos estudos de Pereira (2007) uma retrospectiva de alguns períodos históricos do Ensino Superior em nosso país.

- Em 1592, os jesuítas fizeram uma série de tentativas no sentido de iniciar uma educação em nível superior com a solicitação da aprovação papal para universidade no Brasil, porém este pedido foi negado.
- Em 1675, houve a tentativa da equiparação do Colégio da Bahia à condição de universidade, cujo modelo adotado seria o de Coimbra; este pedido também foi negado.

- No ano de 1808, com a chegada da família real, é que se afirmou a necessidade da criação de escolas superiores, com o objetivo profissionalizante.
- Em 1823, o deputado José Fernandes Pinheiro propôs a fundação de uma universidade em São Paulo e outra em Olinda, para o ensino de Ciências e Belas Artes.
- No ano de 1824, com a Primeira Constituição do Brasil, finalmente determinou-se a fundação de colégios e universidades, em que seriam ensinados os elementos de Ciências, Belas Artes e Letras.
- Em 1827, são criados os cursos de Direito em São Paulo e Olinda.
- No ano de 1891, Benjamim Constant aprovou decretos isolados para os diferentes estabelecimentos de Ensino Superior, mas não se falava em universidades.
- Em 1912, é criada a Universidade do Paraná, composta por faculdades de: Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio, deixando de existir em 1915 por não satisfazer à nova legislação.
- Em 1920, foi criada a primeira universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 14.343, em função do título de Doutor Honoris Causa ao Rei Alberto I, da Bélgica, que tinha vindo ao Brasil.
- No ano de 1925, foi aprovada a reforma universitária e, assim, houve a possibilidade de criação de novas universidades.

Entre os anos de 1927 e 1934 foram criadas no Brasil universidades em Minas Gerais, São Paulo, Distrito Federal e Rio de Janeiro (PEREIRA, 2007). Segundo a autora, no ano de 1950, existiam dez universidades no Brasil. Foi a partir do ano de 1964 que lideranças estudantis, intelectuais de esquerda, lideranças operárias e camponesas se engajaram na luta contra o regime militar e pela reforma da educação. Uma das exigências era o aumento de número de vagas e o aumento de financiamento público para a educação.

Somente em 1968, com o Decreto Lei nº 477, foi possível ampliar vagas no Ensino Superior. Esta ampliação de vagas foi feita com vistas ao desenvolvimento econômico, de tal modo que, como conclui Pereira (2007, p. 89) na década de 1960, o Ensino Superior “[...] estava associado a um discurso que contemplava, essencialmente, a questão da modernidade.” Já na década de 1980, o desenvolvimento do Ensino Superior apresenta uma situação de estagnação, o que anteriormente foi a realidade de um impulso expansionista do Ensino Superior referente ao acesso e número de vagas, agora permanece em estagnação.

Sobre a década de 1990, Duarte (2009, p. 71) afirma que o “Ensino Superior deu mostras de recuperação quanto a sua capacidade de crescer, porém ainda era o Ensino Superior tratado de uma forma elitista pelo setor público”. As vagas noturnas não eram ofertadas nos cursos públicos, neste sentido, a pessoa que trabalhasse teria oportunidade de acesso somente nas instituições privadas.

Dados apresentados por Pereira (2007) corroboram com a afirmação anterior e informam que, em 2000, cerca de 57% das matrículas de graduação, no país, concentravam-se no Ensino Superior noturno, sendo 67% na rede privada e 33% na rede pública.

No ano de 2003, em Brasília, foi realizado o Seminário Internacional Universidade XXI, com o tema “Novos Caminhos para a Educação Superior”. Neste, foi concluído que seria imprescindível enfrentar principalmente os problemas de desigualdade das oportunidades de acesso e de qualidade do ensino.

Para Duarte (2009, p. 64), há uma relação direta quanto ao nível de formação e à remuneração para cada etapa de formação. A cada etapa de ensino concluída corresponde a um aumento de 50% sobre a remuneração anterior. Um diploma de nível universitário significa 128% a mais de compensação, em relação ao Ensino Médio.

Ainda nesta linha de acesso e aumento de vagas no Ensino Superior, Pacheco e Ristoff (2004) discute as condições de expandibilidade dos sistemas de educação superior, em que o Brasil deveria, até o ano de 2010, atingir as metas de matricular 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos, e expandir no setor público para até 40% as taxas de matrículas já existentes. No ano de 2002, o número de matrículas em cursos de graduação presencial era de 3.482.069, e a projeção nestes mesmos cursos para o ano de 2010 seria de 9.234.548 estudantes. Os mesmos autores apresentam dados de que o maior índice de frequência à educação superior foi registrado no estado de Santa Catarina, onde 14,2% estavam matriculados. Esse processo de expansão já apresentava elementos que dificultariam os concluintes do Ensino Médio a acessar o Ensino Superior, uma vez que o contexto socioeconômico representava limitações para manter-se nas universidades.

Diante da realidade nacional, o Plano Nacional de Educação (2014), apresenta o Programa Universidade para Todos, que é um programa do Ministério da Educação, implementado pelo Governo Federal, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem

diploma de nível superior, que tenham estudado e sejam egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola, bem como estudantes com deficiência (BRASIL, 2004).

Desse modo, e como já foi citado, em épocas mais recentes foram estabelecidas políticas educacionais que buscam romper com a histórica educação elitista. Os avanços e transformações pelos quais a educação superior passou e vem passando remete-nos a reflexões que se estendem para o tema da inclusão das pessoas com deficiência. Todavia é minoritário o número de pessoas com deficiência no Ensino Superior e, como anteriormente descrito, são poucos os trabalhos que versam sobre a inclusão dessa população no Ensino Superior e especificamente, dos surdos.

Diante dessa realidade no ano de 2004, o Decreto nº 5.296 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e apresentam as seguintes categorias: deficiência física, deficiência visual, deficiência mental e deficiência auditiva.

A partir daí, as universidades devem passar por transformações importantes que se incorporam em suas atividades diárias e que envolvem questões técnicas e administrativas e, também, questões ligadas aos processos didático-pedagógicos (BRASIL, 2004).

A diferença entre os acadêmicos exige do corpo docente um novo olhar e um novo fazer nas práticas pedagógicas. Ao assumir as diferenças culturais, econômicas e as deficiências, há de se requerer dos acadêmicos bem como dos docentes novas posturas e novas estratégias de mediação dos conhecimentos científicos.

Pieczkowski (2014), em sua pesquisa sobre inclusão de estudantes com deficiência e os efeitos na prática docente universitária, assinala elementos importantes sobre as quais podemos pensar quando falamos de acesso de pessoas com surdez ao Ensino Superior:

A universidade é peça da engrenagem da maquinaria educacional e precisa assumir seu papel social ao receber jovens com importantes lacunas na formação. Compreendo que não podemos negar as diferenças que se revelam na universidade, nem culpabilizar vítimas e naturalizar a seleção e a exclusão. A pluralidade de estudantes ingressantes na universidade demanda dos docentes novas posturas, reavaliação das metodologias, desconstruindo a ideia de

estudantes universais para os quais currículos fixos e estagnados são válidos. A universidade representa um espaço importante para a construção de conhecimentos e também relações interpessoais baseadas na ética e no respeito às diferenças. Ao assumir a expansão da educação superior como uma escolha, precisamos assumir também as mudanças inerentes e os desdobramentos históricos dela decorrentes. (PIECZKOWSKI, 2014, p. 68).

A democratização do acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Superior é parte de um conjunto de políticas e ações afirmativas voltadas para a participação destes como sujeitos universitários. O acesso perpassa pela responsabilidade que precisa ser exercida pelas instituições, para além das diferenças e sem distinção dos estudantes. Estes processos nos levam a repensar o tema inclusão e exclusão no Ensino Superior.

1.3.1 Ensino Superior: inclusão/exclusão

Por que falamos tanto de inclusão e o que realmente queremos afirmar ou entender com esta denominação? Qual seu real sentido? Em muitos momentos o termo fica limitado a um conceito rígido e pouco definido. Muito escrevemos e lemos sobre inclusão, porém há uma necessidade constante e real de se perceber que ela apresenta infinitas possibilidades dentro de organizações sociais que estão ligadas em um tempo e espaço.

A inclusão está articulada diretamente às políticas sociais, à cultura e às ideologias de um país. Os três elementos, se assim se pode denominar, são “normatizadores” sociais que, ao se articularem, criam uma trama e organização. Assim, as normas além de organizadoras podem classificar, comparar, avaliar, incluir e/ou excluir. Por exemplo, as políticas públicas de educação e igualdade de direitos oportunizam aos jovens surdos o acesso ao Ensino Superior, mas diante do acesso há a necessidade de se conhecer as várias faces desse processo inclusivo na perspectiva de respeito à diferença. A diferença cultural, o tempo real de aprendizagem e a precariedade na educação básica seriam alguns dos elementos que podem deixá-los à margem do processo de apropriação do conhecimento científico. Conforme citação a seguir, a ampliação do acesso no sistema de ensino produz novos mecanismos de seleção.

A ideia de inclusão passa por uma escolha de conceitos, de ideais, uma questão que pode ser considerada ética e ideológica; é comum ainda discutir a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, discutir as cotas destinadas a negros e indígenas. Essas discussões caracterizam diferentes percepções sobre inclusão. E quando a legislação garante acesso a todos, a permanência começa a ser fragilizada, pois novos mecanismos de seleção são criados, os índices de aprovação/reprovação servem como indicadores para verificar quem são os excluídos da vez. (FONSECA; PIMENTA, 2012, p. 4).

Fonseca e Pimenta (2012) discutem a in/exclusão ligada à educação básica, enquanto o tema estudado nos remete à in/exclusão no Ensino Superior, pois a ampliação do acesso e da permanência das pessoas com deficiência no ES depende, entre outros fatores, do processo de escolarização anterior.

O protagonismo destes estudantes no ES tem agora que romper com o estigma da diferença, da incapacidade e oportunizar sua permanência neste nível de ensino. O conceito de inclusão precisa, portanto ser considerado incluindo a qualidade de ensino, organizações dos currículos, relações interpessoal, visando a uma educação igualitária e não excludente. Situações de exclusão que se apresentam na sociedade estão ligadas a questões econômicas, políticas e sociológicas e aos sujeitos sociais que darão sentido às ações através de lógicas coletivas e lógicas individuais da vida cotidiana.

A busca por alternativas inclusivas para determinados grupos poderá indicar possibilidades de mudanças estruturais e organizacionais, articuladas às circunstâncias ligadas à história de cada grupo e cada indivíduo. Em nome da inclusão, os processos de homogeneização continuam excluindo o diferente que não se encaixa no quebra-cabeça, ou em características de um determinado grupo (ouvinte). Diante dessa realidade, os surdos, apesar de serem diferentes, para serem aceitos, na lógica da inclusão, precisam apresentar determinadas características, como serem “ouvintes”, letrados e oralizados: ao agirem de uma forma não condizente com tais características, são excluídos.

A inclusão, em uma perspectiva de normalização, apresenta-se como uma “invenção” para se opor ou negar a exclusão. Para além da normalização, a inclusão deve apresentar-se na educação como fator que

“[...] pressupõe assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais e é concebida como direito humano” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 97).

No sentido de pensar em direitos que possam garantir a inclusão em espaços educacionais, diversas reuniões e conferências internacionais aconteceram nas últimas décadas. Destacamos a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1989) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que ao tratarem das “necessidades educacionais especiais” e o acesso e qualidade do ensino, alertaram para o olhar prioritário que deve ser dirigido aos grupos sociais mais desfavorecidos e vulneráveis, entre os quais: aqueles em condições de pobreza, analfabetos maiores de 15 anos, as populações rurais, minorias étnicas, estudantes com distúrbios de aprendizagem e pessoas com deficiência.

Sabe-se que, no Brasil, a educação é direito, havendo obrigatoriedade e gratuidade à população dos quatro aos 17 anos, idade em que os estudantes deverão estar na escola. Se muito tem sido feito através de políticas públicas para garantir a permanência na educação básica, o acesso ao Ensino Médio e às Instituições de Ensino Superior ainda é privilégio de uma parcela menor da população. Um dos fatores que levam à desistência, impossibilitando a continuidade dos estudos, está ligado à condição econômica e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho.

A proposta de educação inclusiva para níveis mais elevados de ensino, como o Médio e Superior, visa oferecer educação permanente e de boa qualidade a todos os desfavorecidos por condições de pobreza e de deficiência, entre outros grupos, construindo assim oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas, de modo que os grupos que ainda estão em situação de exclusão destes níveis de ensino conquistem o devido espaço educativo a que têm direito. Assim, as mudanças na educação deveriam desconstruir um processo de segregação, (re) construindo um projeto de educação inclusiva que se efetive.

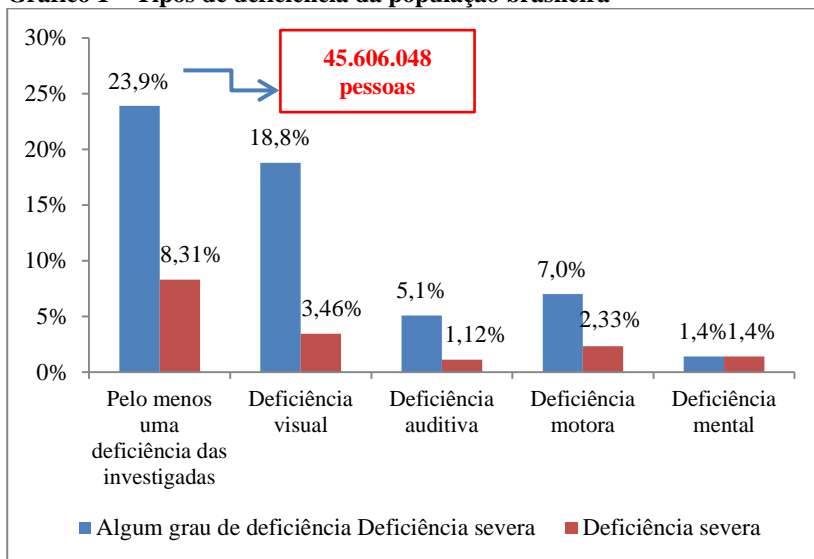
A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior representa um desafio para as IES, sejam públicas ou privadas, havendo a necessidade de efetivação de ações, que, além do acesso, promovam a permanência, a participação e a formação dos estudantes. Estas reflexões necessitam ser feitas por todos os atores envolvidos: os docentes, os técnicos administrativos, os gestores e os próprios acadêmicos.

A Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP) estabelece diretrizes para a educação nos diferentes níveis de ensino,

incluindo o de Ensino Superior. O Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, conforme a seguinte citação:

A garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011).

No entanto, entre os propósitos declarados e a realidade educacional evidenciada encontra-se uma grande lacuna no que tange ao acesso de pessoas com deficiência. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2012) indica que 45.606.048 milhões de pessoas, de diversas faixas etárias e diferentes graus de escolarização, declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, o que corresponde a 32,3% da população brasileira (Gráfico 1), visto que, destas, 8,31% apresentam deficiência severa. As pessoas com perda auditiva correspondem a 5,1% da população no Brasil e, do total geral, 1,12% com deficiência auditiva severa.

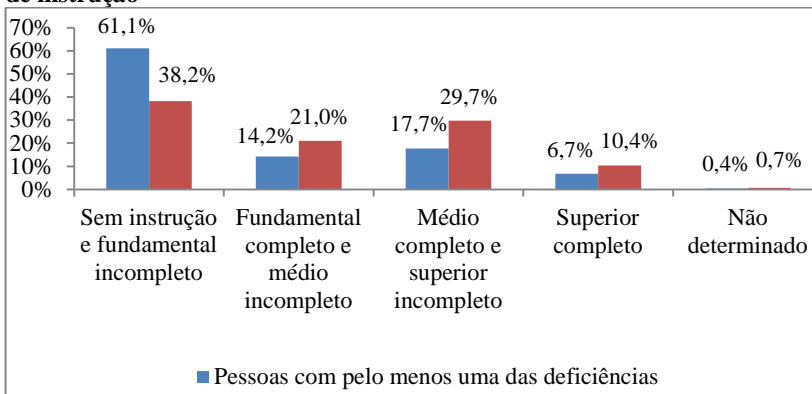
Gráfico 1 – Tipos de deficiência da população brasileira

Fonte: adaptado de IBGE (2012).

Os percentuais que compõem as colunas representadas no gráfico 1 foram calculados a partir de 45.606.048 de pessoas com deficiência. Deste total, 23,9% da população brasileira apresentava pelo menos um tipo de deficiência e 8,3% pelo menos um tipo de deficiência severa. Ainda segundo o censo “3,46% são totalmente cegas, 1,12% totalmente surdas, 2,33% não conseguem se locomover.” (IBGE, 2012, p. 6). Em relação a surdez, 5,1 % da população pesquisada pelo IBGE tem algum grau de perda auditiva e 1,12% deficiência severa, proporcionalmente inferior as demais deficiências como mostra o gráfico 1. É neste último grupo que se inserem os sujeitos de nossa pesquisa.

O próximo gráfico apresenta a relação de matrículas das pessoas com e sem deficiência por níveis de ensino. Neste podemos perceber a disparidade de estudantes que ingressam na educação básica (obrigatória por lei) e os que conseguem concluir, chegando à educação superior.

Gráfico 2 – Pessoas com deficiência e sem deficiência, segundo seus níveis de instrução



Fonte: adaptado de IBGE (2012).

De acordo com o gráfico (gráfico2), podemos identificar a proporção de pessoas com algum tipo de deficiência que tiveram acesso aos diferentes níveis de ensino, incluindo a educação superior. Segundo dados do IBGE (2012), aquelas com algum tipo de deficiência, 17,7%, e, das pessoas sem deficiência, 29,7% possuem Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto, evidenciando uma diferença de 12% entre os dois grupos.

Os percentuais de ingresso das pessoas com deficiência nos níveis de Ensino Médio e Superior não definem a idade de início e de conclusão do curso de graduação. Em relação à conclusão do Ensino Médio, que equivale a 17,7%, percebe-se que há uma diminuição no que se refere à conclusão do Ensino Superior, 6,7%. Os dados ligados à idade de acesso e à idade de conclusão, bem como o tempo de formação, não são apresentados, porém pode-se levar em consideração que se o acesso ao nível superior de ensino está garantido legalmente há necessidade da efetivação de políticas públicas para o Ensino Superior que proporcionem aos estudantes com deficiência a permanência e a conclusão dos estudos.

Outros dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa – INEP (BRASIL, 2013) demonstraram o crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Os dados indicam que houve um aumento de mais de 50% nas matrículas de pessoas com deficiência no ES entre os anos de 2010 e 2013: em 2010 eram 19.000 e em 2013 atingiram 30.000 estudantes. Segundo o Censo da Educação Superior MEC/INEP (BRASIL, 2012b),

o número de matrículas era de 21.227 estudantes com deficiência no Ensino Superior e, deste total, 16.790 frequentavam Instituições Privadas de Ensino Superior e 4.437 frequentavam Instituições Federais de Ensino Superior.

Os dados descritos indicam a presença deste grupo de estudantes nas Instituições de Ensino Superior, porém, para além do acesso é necessárias também condições ligadas aos conhecimentos específicos de cada disciplina curricular. É importante haver um consenso sobre a necessidade específica das deficiências, bem como ultrapassar o campo da especificidade do conhecimento científico-pedagógico, buscando lidar com a situação das diferenças antes já existentes e com as particularidades das pessoas com deficiência. Não podemos mais pensar os surdos de forma genérica, pois há especificidades e particularidades neste grupo social. Tais particularidades estão ligadas ao grau de perda auditiva, se esta perda é bilateral e em que faixa etária ocorreu. Outra característica a ser considerada é a surdez congênita. As especificidades são indicativas importantes e caracterizam os surdos como um grupo plural em termos sociais e culturais e igualmente no processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade indica também a necessidade de novas estratégias de compartilhamento do conhecimento científico. A “nova maneira” de docência poderá ser elemento importante a ser considerado a respeito das possibilidades de permanência dos acadêmicos surdos.

A inclusão nas IES nos remete a pensar em propostas institucionais de inclusão que, para além da acessibilidade, tenham em seus planos institucionais o acompanhamento que permita identificar as necessidades educacionais específicas e a eliminação de barreiras, além das questões arquitetônicas que devem ser abordadas a ainda as questões didático-pedagógicas, de comunicação e atitudinais. Muller e Glat (1999) argumentam que a educação inclusiva só será efetivada se o sistema educacional for renovado e modernizado, abrangendo ações pedagógicas, porque a inclusão é desafiadora e os docentes, na universidade, devem fazer parte da mudança. Ou seja, a universidade precisa estar comprometida a ser um espaço de conhecimento que possibilite a relação entre as diferenças.

A universidade não é, a universidade está sendo feita a cada década, a cada nova situação. Buscando a (re)leitura de valores e de poder que ‘parece’ estar dado socialmente, os sujeitos são relidos e reorganizados. Valores estes que permitem o processo ensino-aprendizagem dos

sujeitos autores do processo, estes sendo estudantes, professores e o conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 76).

Freire (1996) reforça ainda a importância de “debates plurais”, que envolvam valores éticos ligados a atitudes, articulando o conhecimento às necessidades específicas dos estudantes, bem como sua relação com as formas de apropriação dos conteúdos. Tais reflexões permeiam uma nova proposta educacional. Afinal, a universidade apresenta um espaço importante de conhecimento que deverá articular os docentes e os discentes, fazendo leituras do contexto histórico em que está situada.

Nesse sentido, o papel do professor no contexto do Ensino Superior remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que os educadores tenham um compromisso permanente com a vida e com a autonomia dos estudantes, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa, espontânea e apresente condições para a apropriação do conhecimento científico.

A inclusão de estudantes surdos no ensino regular faz parte de políticas públicas que foram criadas inicialmente para a educação básica e mais recentemente para o Ensino Superior. Porém, os processos de investigação científica não acompanharam o ingresso destes acadêmicos na mesma medida. Com o acesso, que é garantido na legislação brasileira, não foi garantida na mesma proporção à formação de professores e os docentes só se voltaram para os alunos com surdez quando os professores se depararam com estes sujeitos em sala de aula.

As estatísticas oficiais e as pesquisas na educação, indicam que as preocupações se voltam mais para o desempenho na Educação Básica do que no Ensino Superior. Autores como Moreira (2014), Pereira (2007), Duarte (2009) e Pieczkowski (2014) são estudiosos que vêm demonstrando em suas pesquisas que há poucos dados sobre a situação dos estudantes com deficiência no ensino universitário, o que indica a carência de estudos direcionados para esse tema. O momento atual da educação, a educação de pessoas com deficiência e especificamente com surdez apresenta-se como mais um desafio para as instituições universitárias. Este paradigma de educação impõe obrigações desafiadoras a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, sejam estes docentes ou estudantes. Os acadêmicos têm a necessidade de se apropriar de novas informações e novos conhecimentos, bem como do envolvimento com colegas, professores e o ambiente, sejam estes acadêmicos com ou sem deficiência, ouvintes ou surdos.

[...] ao assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldades de produção de textos [...]. A deficiência em capacidades cognitivas básicas, como a habilidade de compreender variáveis, fazer proposições, identificar lacunas de informação, distinguir entre observações e inferências, raciocinar hipoteticamente e exercitar a metacognição. (SAMPAIO; SANTOS, 2002, p. 32).

A adaptação à realidade acadêmica dependerá das características pessoais dos estudantes, suas experiências e o nível de informações que possam acessar. Os acadêmicos surdos, como quaisquer outros, necessitam adaptar-se à nova realidade, criando habilidades que superem a perda auditiva para ser incluídos e incluir-se no nível superior de ensino. Ser incluído na perspectiva de necessidades coletivas e individuais que o espaço universitário apresenta, e incluir-se na superação de dificuldades pessoais que possam aparecer.

Ao nos reportarmos às necessidades coletivas e individuais, citamos Long e Snel (1999 apud BISOL et al., 2010), quando tratam sobre a vivência de acadêmicos surdos do Ensino Superior, fazendo a seguinte reflexão:

A comunicação desses em sala de aula e o envolvimento com aprendizagem são iguais a de seus colegas ouvintes, mas eles se sentem menos integrados que estes últimos à vida universitária. O estudo revela que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os estudantes surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio. (BISOL, 2010, p. 152).

As considerações anteriores, que tomam por base uma realidade na Inglaterra, podem ser relacionadas com situações que se apresentam nas instituições de ensino brasileiras, conforme indicam outras pesquisas (FAVORITO, 2006; LORENZINI, 2004; DANESI, 2001). Sabemos que a inclusão se efetiva em diferentes dimensões, englobando o acesso ao

conhecimento. Esse acesso dependerá de um trabalho coletivo: docentes, discentes e apoio acadêmico extraclasse. Para o acadêmico surdo ter contato com o conhecimento, outros fatores deverão ser levados em consideração: base de conhecimento anterior, a comunicação, o envolvimento com o processo de aprendizagem, nível de independência e a habilidade de interpretação. Todos estes fatores deverão ser diagnosticados pelos docentes, a fim de que não se repita no Ensino Superior o que o passado, nos níveis anteriores de ensino, foi marcado pela segregação e isolamento.

Sabe-se que o patrimônio cultural é registrado de várias formas, mas principalmente pela língua escrita. Por isso, há a necessidade de que os estudantes se apropriem desta forma de registro. “É com acesso qualificado e autônomo do estudante no Ensino Superior ao conhecimento produzido e registrado em obras reconhecidas pela comunidade científica que a universidade cumpre seu papel social.” (LIMA, 2012, p. 40).

Assim, o Ensino Superior deverá garantir, além do acesso, a permanência dos estudantes, identificando que a presença de acadêmicos surdos incita a transversalidade da Educação Especial, anteriormente discutida na Educação Básica. Isso exige a promoção de ações que garantam a permanência e a participação deles no Ensino Superior.

1.3.2 Políticas educacionais: novas possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior

O conceito de políticas públicas, segundo Sardagna (2008), remete para a produção das práticas sociais que foram organizadas, sendo incorporadas em novas práticas e que materializam a intervenção do Estado. As políticas voltadas para a educação regem os espaços educacionais em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, e apresentam problemas existentes que deverão ser enfrentados e resolvidos. A educação para todos é um imperativo que ganha respaldo em todo o mundo e como elemento central leva-nos a pensar em novas possibilidades educacionais.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 3º, inciso V, já apresenta como um de seus objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Também apresenta a definição de educação como um direito de todos (Artigo 205),

garantindo pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, “Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios do ensino.

As políticas nacionais de inclusão estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que define “Educação Especial como a modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, Artigo 58). Nesse sentido, os representantes do governo, através de documentos oficiais, evocam a Declaração de Salamanca, de 1994.

No Brasil, as políticas de inclusão escolar têm como objetivo a promoção da educação para todos. “Na prática as políticas quase ignoram, ou talvez, interpretam a palavra preferencialmente como exclusivamente na rede regular de ensino. Assim, prevê o atendimento dos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino com serviços de apoio especializado quando necessário.” (QUADROS, 2004b, p. 13).

O debate constante, a divulgação de experiências bem-sucedidas e a conscientização crescente sobre o que garantem as leis têm refletido positivamente nas estatísticas educacionais, que apresentam maior número de matrículas no ensino regular. Apesar do avanço, a maioria continua sem ter seus direitos garantidos. “Nem os pais dessas crianças podem mantê-las em casa ou apenas em escolas especiais.” (CAVALCANTE, 2005, p. 42).

A partir da Declaração de Salamanca, toda educação é especial porque deve atender com qualidade todos os estudantes, porém é necessário o questionamento quanto ao andamento dos nossos sistemas educacionais e, conseqüentemente, das nossas escolas, no que diz respeito a vários aspectos. Ainda nas políticas educacionais inclusivas devemos:

Assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da Escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos estudantes. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos estudantes e seu desenvolvimento, ao invés de

serem vistas da perspectiva da escolar ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação. (BOOTH, 1990 apud SANTOS, 2012, p. 376).

Pensando a concepção de homem político, ativo e sujeito universitário de fato, é necessária a articulação entre as políticas de educação, metodologias educacionais e sociedade, através de ações educativas que deverão se efetivar no comprometimento com o atendimento educacional como elemento de direito. A forma de organização dos espaços de ensino e as estratégias utilizadas deverão ser mediadas sob o ponto de vista reflexivo, sobre o que estes espaços determinam, tendo as políticas como organizadoras de questões de conhecimento e aperfeiçoamento cultural e, principalmente, de compromisso social.

Como já apresentado anteriormente, na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e igualmente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os estudantes surdos têm o direito de acesso ao conhecimento através da sua própria língua, ou seja, a Língua de Sinais - Libras. Pensar em uma política pelas diferenças exige um olhar mais atento às suas especificidades e suas implicações. Mudanças profundas requerem a participação política das pessoas surdas para que nos apontem o que significam as diferenças e como elas precisam ser consideradas no currículo. A experiência visual, muitas vezes relegada a um segundo ou terceiro plano deve passar a ser o centro das atenções, pois ela é a base do pensamento e da linguagem dos surdos.

No Brasil, a inclusão de surdos na rede regular de ensino é respaldada, entre outros documentos, pelo Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica em 17 de agosto de 2001. Ela indica “referências para a educação especial” tendo como foco a organização dos sistemas de ensino e a formação do professor.

Em consonância com estas diretrizes, é sancionada a Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que se volta exclusivamente ao atendimento dos estudantes surdos na rede regular de ensino. A partir de então, a Língua de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros. Também a Lei determina, em seu artigo 3º, que é dever das instituições públicas escolares e órgãos públicos e de saúde pública garantirem o atendimento adequado aos surdos.

Ademais, segue definindo que os sistemas educacionais devem garantir a inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, em todos os seus níveis, abrangendo os demais cursos gradativamente. O ensino da Língua Portuguesa se dará em sua forma escrita considerada como L2 (segunda língua a ser aprendida).

Em seu artigo 14, a mesma Lei define que deverão ser adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da segunda língua (L2), dando valor ao aspecto semântico, além de considerar a singularidade da escrita formal da Língua Portuguesa. A avaliação expressa em língua de sinais também fica garantida, e quando for necessária deverá ser através de vídeo ou outros meios eletrônicos.

Assim, identifica-se que se antes os surdos eram vistos como deficientes, hoje as mudanças na legislação já os identificam como diferentes, e a partir disso lhes são garantidas algumas possibilidades de acesso aos sistemas de ensino, à utilização e divulgação de Libras. O intérprete de Libras, nos sistemas de ensino em seus vários níveis, insere-se como recurso necessário garantido à tradução da língua oral para a língua sinalizada.

De acordo com o que foi referido anteriormente, a legislação garante que todos tenham o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. Em termos de Ensino Superior, a garantia de permanência com qualidade, conforme previsto, no artigo 43 da LDB, que prevê que a finalidade deste nível de ensino envolve bem mais do que formação técnica, abrange outras finalidades como a formação qualitativa, o exercício profissional, juntamente com os conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a IES deverá:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o

desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 1996).

Fica explícito, nesta lei, que todos os estudantes do Ensino Superior devem desenvolver capacidades autônomas de apropriar-se do conhecimento científico e conhecimento historicamente produzido com capacidade de identificar os “problemas do mundo presente” (BRASIL, 1996, inciso VI), além de desenvolver habilidades profissionais.

Para cumprir com as finalidades do ES, de modo a garantir o acesso às pessoas com deficiência, as políticas públicas preveem a partir do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) ações afirmativas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório facultativo ou voluntário. Essas políticas têm por finalidade combater toda e qualquer forma de discriminação e também reparar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado. “Assim, educação e o emprego se efetivam na igualdade de acesso aos bens fundamentais pelas minorias discriminadas na busca de um ideal democrático.” (UNESCO, 1990, p. 119-120).

O Decreto nº 7.824/ 2012 que regulamenta a lei de cotas de nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, determina que as universidades e as instituições federais de ensino técnico de nível médio devam reservar 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas

da rede pública com distribuições proporcionais de vagas entre negros, pardos e indígenas. Neste decreto não há previsão de cotas para pessoas com deficiências e ou necessidades educacionais especiais, cabendo às Instituições de ensino definir internamente tal reserva ou percentual. (COSTA, 2012, p. 47).

Embora no Brasil seja recente a discussão sobre políticas afirmativas e inclusivas no Ensino Superior, é possível, segundo Moreira (2014), observar que, especialmente nas áreas das ciências sociais, da educação e do direito, essa temática vem recebendo destaque. A partir do ano de 2000, as IES vêm “Apresentando políticas mais diretivas por meio das ações afirmativas e inclusivas adotadas nas universidades federais e privadas.” (MOREIRA, 2014, p. 108). Vários são os caminhos pelos quais as políticas públicas podem ser construídas. Um deles é o acesso ao Ensino Superior através de aprovações de cotas ou vagas suplementares para candidatos que apresentem deficiência.

O já referido Programa Universidade para Todos (PROUNI), institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, concede ao Ensino Superior privado a reserva de bolsas aos estudantes com deficiência, autodeclarados indígenas, pardos, negro, e egresso do Ensino Médio da rede pública ou rede particular na condição de bolsista, em que o governo institui o programa de acesso (BRASIL, 2005b). A adesão ao PROUNI pelas instituições privadas possui em contrapartida a isenção de alguns tributos (BRASIL, 2005b).

Quanto à oferta de vagas no Ensino Superior, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) amplia, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), de que tratam a Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001b) e o PROUNI, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância com avaliação positiva. De acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação estas normativas foram apresentadas, pois a Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) reconheceu a existência de um déficit na oferta de vagas e matrículas de estudantes com deficiência, principalmente no Ensino Superior (BRUNO, 2011).

O PNE (BRASIL, 2014) recomendou diretrizes curriculares que assegurassem flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior; a formação

docente do professor; a acessibilidade física e o atendimento educacional especializado. As diretrizes recomendadas para o atendimento dos estudantes com deficiência buscam propiciar a eles uma educação de qualidade no Ensino Superior.

Nesse sentido, a Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003b), do Ministério da Educação, dispõe sobre a responsabilidade das IES, públicas ou privadas, em assegurar condições de acesso, permanência e atendimento especializado aos estudantes com deficiência sensorial e física na educação superior. No artigo 2, inciso 3º, lê-se:

Quanto a estudantes portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o estudante conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do estudante; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva. (BRASIL, 2003, p. 12).

As principais iniciativas governamentais para a concretização da política de inclusão educacional no Ensino Superior surgem com o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), da Presidência da República, que estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O Decreto impulsionou o MEC e a Secretaria de Educação Superior (SESu) a elaborarem o Programa Incluir no Ensino Superior, como forma de garantir a acessibilidade universal aos espaços públicos, à instrução e ao conhecimento nesse nível de ensino.

No Brasil, a formulação de uma política linguística é muito recente. Surge com o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o qual reconhece a cultura surda e a educação bilíngue como formas de acesso

e de permanência nos diferentes níveis de ensino. Assim, a Libras passa a ser a primeira língua de instrução da pessoa surda e a Língua Portuguesa concebida como segunda língua na modalidade escrita. Prevê ainda a presença do tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino.

Sem dúvida, os estudantes surdos, hoje, podem acessar o Ensino Superior, e sua inserção está assegurada por leis, decretos, ações afirmativas e inclusivas. O que se apresenta como fragilidades, de acordo com alguns autores (CECHINEL, 2005; ANSAY, 2009; SILVEIRA, 2007), são as situações ligadas à estratégia de ensino e às barreiras atitudinais. Para superá-las, entre outras ações, é necessário que as universidades se organizem e busquem repensar um fazer comprometido com uma educação que prime pela igualdade de pesquisa e extensão, com propostas inclusivas, pensando na diminuição do anonimato destes sujeitos nas universidades.

É importante salientar que o presente estudo procura em momentos históricos da educação, nas políticas educacionais e nos processos de in/exclusão da surdez, organizar informações que justificam a temática, bem como oferecerem subsídios para pensarmos novas possibilidades que garantam a permanência de acadêmicos com surdez, ou seja, venham a consolidar ações de inclusão destes no Ensino Superior.

2 OS UNIVERSITÁRIOS SURDOS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta parte da presente dissertação contém a apresentação e discussão dos principais resultados da pesquisa, organizados em duas sessões. A primeira denominada “os sujeitos da pesquisa e suas singularidades” consiste na apresentação descritiva de algumas dimensões da vida dos pesquisados, principalmente o diagnóstico da surdez e ações das famílias relacionadas, as condições sociais e experiências escolares de cada um dos quatro universitários surdos entrevistados. Na segunda sessão intitulada “universitários surdos: os limites da inclusão no sistema de ensino” elaboramos uma análise do material das quatro situações estudadas para destacar, numa visão de conjunto, as formas de inserção do jovem surdo em diferentes espaços sociais, especialmente na família e instituições de ensino, bem como as condições de acesso e de permanência no Ensino Superior, seus limites e possibilidades.

2.1 Sujeitos de pesquisa e suas singularidades

2.1.1 Apresentação de Teresa

Teresa nasceu em 1987, em Chapecó, estado de Santa Catarina, hoje com 27 anos de idade. É gêmea univitelina, são as primeiras filhas de um casal de ouvintes. Sua mãe contraiu rubéola aos seis meses de gestação, o que, segundo a entrevistada, foi a razão da surdez das filhas. Os pais casaram-se jovens e tiveram outra filha, esta ouvinte, hoje com 15 anos. Sendo procedentes do meio rural, os pais migraram para a cidade em busca de trabalho. Após o divórcio, a mãe e as duas filhas, entre elas a entrevistada, permaneceram na residência, que é da propriedade da família. Sobre o pai, hoje com 49 anos de idade, a entrevistada não sabe informar sua profissão específica atual. Suas lembranças foram de ocupações anteriores com perfuração de poços d'água, trabalhos com suínos, e segundo chefe em uma firma de construção civil (mestre de obras).

A mãe, com 47 anos de idade, trabalha com serviços gerais em uma loja. A sobrevivência familiar depende dessa renda, que equivale a um salário mínimo, e a renda complementar das duas filhas (não

especificada). Pode-se concluir, de acordo com o relato da entrevistada, que se trata de uma família de baixa renda. Quanto à escolaridade, a mãe estudou até 4ª série e o pai até 8ª série do Ensino Fundamental. A irmã ouvinte estuda no SENAI² (curso não explicitado) e trabalha como empacotadora em um supermercado na cidade onde reside. A irmã gêmea não residia no momento com a família, mudou-se, após concluir o Ensino Médio, para Curitiba (PR). Atualmente trabalha (não soube informar a ocupação), não dando sequência a seus estudos.

Há quatro anos, Teresa exerce atividade de instrutora de Libras em uma escola da rede estadual de Chapecó, admitida em caráter temporário (ACT). Ela relata que ocupou a vaga, sem processo seletivo, amparada pela legislação (ela não lembra o número preciso da lei) que garante ao surdo atuar como instrutor de Libras³.

Surdez: do diagnóstico ao processo de escolarização

Quando os pais descobriram a surdez das filhas, (gêmeas), buscaram recursos junto à prefeitura e escolas para atendimento. Conforme relato da entrevistada, seus pais não tinham conhecimento sobre surdez, apenas sabiam que elas não eram “normais”, que eram deficientes. As duas começaram a frequentar a escola da rede regular de ensino com dois anos de idade, e a escolha da escola foi feita pelos pais por ter uma professora que trabalhava com estudantes surdos. A mãe as levava de ônibus e foi na inserção desta escola que as filhas tiveram o primeiro contato com um grupo maior de pessoas ouvintes e fora do contexto familiar. A entrevistada declara que nesse transporte entre casa e escola percebia que estudantes e professores se comunicavam de modo diferenciado, ou seja, dominavam a língua oral.

Na sequência tecemos uma descrição do seu processo de escolarização. Ela relata que a professora da educação infantil trabalhava com alunos surdos na proposta da oralização e não sabia

² SENAI: Ensino Médio Articulado com Educação Profissional; é destinado aos estudantes que completaram o Ensino Fundamental.

³ Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 5º: A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso Normal Superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. Art. 6º: A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de Ensino Superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

Língua de Sinais (LS) e nem os estudantes. Eram usados gestos para solicitar, negar, afirmar, utilizando a cabeça, braços e mãos, em sinais isolados. As atividades na escola se davam em uma rotina que incluía pinturas e exercícios para estimular a língua oral. Neste período da educação infantil, a entrevistada recorda que gostava de pintar, e a comunicação era sempre restrita a ela e à irmã. Não compreendiam o que a professora queria, e, às vezes, brava, a professora indicava com gestos, gerando constrangimento para a aluna, que também achava difícil a compreensão. Também os pais, na luta para que elas ouvissem, buscavam junto ao órgão público municipal o aparelho auditivo, e às vezes as levavam à fonoaudióloga, que também fazia exercícios com as meninas irmãs, buscando a oralização (exercícios de soprar, de repetir movimentos de boca).

Mesmo tendo aparelho auricular, com o passar do tempo, os pais não controlavam mais seu uso diário porque, além de chorar, as filhas o arrancavam e assim seus pais não insistiam, deixando-as livres do uso do aparelho.

As irmãs ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental aos onze anos de idade, em uma escola da rede municipal de Chapecó. Nesta escola, especial para surdos, elas foram alfabetizadas. Sua organização era voltada para a educação de surdos, e, como havia muitas crianças e jovens surdos, ocorreu um reconhecimento entre eles. Essa experiência em uma instituição de ensino representou o primeiro contato da entrevistada e de sua irmã com a língua de sinais (LS). Os professores eram ouvintes-bilíngues, havendo também dois professores surdos que lhes ensinavam a LS. No início, não entendiam alguns sinais, mas aprenderam rápido e conseguiram se comunicar, expressar suas ideias e opiniões. O ensino apoiado em língua de sinais oportunizou o aprendizado da leitura e da escrita. Os professores as incentivavam a aprender, a escrever e a ler. Existia uma troca de informações favorecendo o seu desenvolvimento e aprendizado.

No término das aulas, que eram matutinas, voltavam para casa com os temas e os pais se esforçavam para auxiliá-las, embora soubessem poucos sinais. Descreve que eles conheciam as palavras, mas não conseguiam explicar os significados de forma a serem compreendidos. Assim, as irmãs surdas faziam as trocas sobre o que cada uma havia entendido e se ajudavam mutuamente nos estudos. Relata que a permanência nessa escola de surdos foi uma experiência importante nas suas vidas, pois ali tiravam dúvidas sobre assuntos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e outros assuntos relacionados a situações do cotidiano fora da escola. Podiam perguntar

sobre várias coisas, doença, dores, sentimentos etc. Também havia desentendimentos entre colegas e professores, mas, quanto a isto, a entrevistada alega ser “coisa de escola”, como gostar mais de um colega ou um professor e menos do outro. Também declara que este período foi importante para abrir mais seus horizontes, saber que não ouvir era normal, que igualmente outras pessoas eram assim e tinham as mesmas dúvidas que elas duas.

Segundo seu depoimento, era importante saber que, mesmo sendo diferentes das outras pessoas da família, ela e sua irmã poderiam estudar e pensar em trabalhar quando crescessem, sonhar com o futuro. Neste período, elas não frequentavam a Associação de Surdos, uma vez que esta aceitava somente surdos adultos, sendo, na verdade, assim, até os dias de hoje. Desta forma, a rotina diária das irmãs era sair para a escola, voltar pra casa e, às vezes, sair com os pais para passear.

Ao completarem dezenove anos de idade, as irmãs concluíram o Ensino Fundamental (EF). A escola da rede pública municipal, que frequentaram até este momento, não oferecia Ensino Médio (EM). Retornaram então à escola de ensino regular, onde estudaram em salas com maioria de alunos ouvintes. Nesta escola a proposta de inclusão já estava sendo colocada em prática. Os professores não sabiam LS, mas havia em todas as disciplinas o apoio do intérprete de Libras. No início, declara que encontrou dificuldades nesse sistema, pois precisava olhar somente para o intérprete, os professores não tinham estratégias para trabalhar com surdos. O intérprete representava um apoio importante, pois informou que esse sempre ajudava com os conteúdos e com as tarefas, utilizando-se do intervalo para as explicações necessárias. Neste nível de ensino não havia o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), dirigido a estudantes que estavam no EM, assim, quando precisava de algo, dirigia-se ao intérprete. Sobre os resultados escolares, relatou que nunca foi reprovada no Ensino Médio e que, embora suas notas fossem baixas, conseguia passar de ano. Informou que as avaliações eram iguais às dos ouvintes e o intérprete auxiliava com alguma palavra que não conhecia, ou que em determinada frase tinha outro sentido. Relatou que encontrava dificuldades com a escrita da Língua Portuguesa, alega que a escrita do português é sempre difícil, novos conceitos, novas palavras, havia a necessidade de estudar muito em casa. Neste período, a irmã ouvinte e a mãe não conseguiam ajudá-la, assim contornava as dificuldades como conseguia, mas nem sempre com um bom entendimento dos assuntos tratados.

Relações interpessoais nos espaços educacionais

Ao ingressar no Ensino Médio (EM), relata que a relação entre ela e os ouvintes ficava reduzida a cumprimentos de chegada e saída. Na escola, eram ofertados cursos de Libras, para as turmas ouvintes em que havia estudantes surdos. Estes cursos tinham o objetivo voltado para os ouvintes (professores/estudantes) aprenderem a se comunicar em LS. Isto não se efetivou plenamente, uma vez que em sala a preocupação era com os conteúdos, e nos intervalos os colegas ouvintes iam para um lado e os surdos para outro espaço.

Aos 22 anos de idade, concluiu o EM e começou a trabalhar, a irmã gêmea muda-se para outro estado. Sendo a única surda em casa, as relações com os membros da família se tornaram mais difíceis. Começou a sair, indo à casa de amigas surdas, passeando com elas, às vezes nem dormindo em casa. Em seu relato, comenta sobre a possível indiferença da mãe referente à sua rotina diária, não mandando mensagem no celular, e desobrigando-a de avisar onde estava. Com a conclusão do EM e sentindo a necessidade de trabalhar, seu primeiro emprego foi como Instrutora de Libras em outra cidade, em uma escola da rede estadual. Nesta escola ensinava LS aos professores, ao surdo e ao intérprete que tinha um vocabulário básico para interpretação. Na mesma escola, ela ensinava sinais básicos de Libras, os alunos repetiam. Afirma que até hoje não sabe avaliar se eles entendiam a estrutura da língua sinalizada. As trocas e interesse pela LS, em sua opinião, se limitavam ao estudante surdo, por ser ele o único surdo residente do município, mostrava-se com muita vontade de aprender e conversar com ela. O intérprete sempre estava junto para resolver situações referentes à rotina de trabalho; caso ele não estivesse, tentava se comunicar escrevendo, nem sempre com bom resultado. Quando a conversa envolvia um assunto mais complexo, a escrita não permitia um diálogo direto e a comunicação se tornava muito confusa. Depois de um ano, conseguiu transferência para Chapecó, onde trabalha até o momento em uma escola inclusiva.

Apesar das dificuldades de comunicação no espaço de trabalho, considera que todas as experiências foram importantes, aprendeu muito e gostou de ser professora, despertando o desejo de voltar a estudar, porém com o que ganhava não conseguiria pagar seus estudos e se manter com alimentação, roupas etc.

Ensino Superior: a experiência de ser universitário

Com idade de 25 anos, Teresa ingressou na universidade com bolsa de estudo do governo (PARFOR)⁴. Ela ficou sabendo desta oportunidade através de amigos surdos, mas não tinha informação de como funcionava, apenas que era gratuito. O curso era oferecido em modalidade de regime especial, ou seja, realizado aos finais de semana, o que para ela que trabalha era uma situação favorável e menos cansativa do que no ensino regular noturno. Dirigiu-se até a universidade para mais informações, efetivando assim sua matrícula no curso de Pedagogia Especial. O ingresso neste curso não era por vestibular, sendo apenas necessário se inscrever em requerimento próprio e solicitar intérprete de Libras.

No momento que ingressou no Ensino Superior ela relata que seu sentimento era de felicidade, porém declara que foi um período difícil, e ainda é. Ao iniciar as disciplinas, muitas informações são passadas, muitos conteúdos e novas palavras; afirma que não conhece muitas das novas palavras escrita e nem o significado, para ela, a Língua Portuguesa é muito difícil. São muitas expressões que precisa sempre buscar o significado, algumas palavras, de acordo com a frase, podem ter sentidos diferentes. Precisa ler muitas vezes e buscar ajuda de pessoas que conheçam Libras para lhe explicar o significado da palavra naquele momento, naquela frase.

Estando quase ao final do curso, algumas questões a deixam confusa e preocupada. Continuando seu depoimento sobre o dia a dia da vida universitária, Teresa descreve algumas situações do seu processo de aprendizagem, entre elas a dificuldade de alguns professores para trabalharem com os surdos, muitos deles ficam sabendo da presença do surdo na sala somente no primeiro dia de aula. Alguns professores se

⁴ PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL, o Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. O acesso dos docentes à formação requerida na LDB é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior, IES, em cursos de: I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula; disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>.

“assustam” ao entrar na sala e ver o intérprete e o surdo, se o professor é novo na universidade, isto fica mais evidente nas suas expressões. Menciona que com isto já se acostumou, e assim, com ajuda do intérprete, se apresenta, explicando como ela gostaria que a aula se desenvolvesse em função de sua surdez, que não faz a leitura labial e não escuta nada. Busca deixar claro para os professores o fato de não conseguir olhar para o quadro e para o intérprete ao mesmo tempo em que o professor está mostrando e explicando o conteúdo. Alguns professores fazem as adaptações combinadas, outros continuam sua aula sem as mudanças. Diante dessa situação, acredita que os professores que não reestruturam suas práticas estão acostumados a trabalhar apenas com estudantes ouvintes e porque não têm informações sobre o ensino com estudantes surdos. Quanto às avaliações, explica que seria melhor que fossem transcritas para Libras, assim poderia fazer sozinha, mas ainda não há este trabalho de transcrição na universidade. Assim, as avaliações escritas são iguais às dos estudantes ouvintes, e o intérprete auxilia, como era feito no EM.

Sabe que a universidade oferece curso para professores e funcionários aprenderem Libras, em sua opinião, os professores que fazem os cursos não conseguem se apropriar da LS com profundidade e a comunicação se resume ao “oi”. Menciona que as pessoas precisam melhorar a percepção sobre os surdos e manifesta o desejo de que no futuro haja uma universidade onde as pessoas saibam Libras, sendo para ela um sonho poder conversar com todos. Em sala a falta de comunicação não se dá somente com o professor, também com colegas ouvintes, mesmo sendo um curso de educação especial. Na sua opinião, quatro anos de curso seria suficiente para os colegas aprenderem a LS, o que seria importante para o futuro profissional destes.

Nos trabalhos em grupo, o intérprete está sempre junto, não necessariamente nos intervalos. Reconhece que nem sempre quer o intérprete junto e que este também precisa de intervalo. Cita que iniciou na universidade uma nova turma do curso de Letras-Libras para estudantes surdos e assim, durante os intervalos, se reuniam e ficavam conversando sobre vários assuntos e foram se ajudando, trocando experiências da universidade. Declara que estar na universidade é muito bom, que procura ser independente nos intervalos, quando tem de resolver situações como ir à biblioteca, na secretaria acadêmica.

Quando ingressou na universidade, relata, as pessoas ficavam olhando, mas hoje sente que está mais tranquilo, se as pessoas não sabem a LS, ela escreve, aponta o que quer, indicando o que precisa. Busca auxílio do intérprete quando são documentos importantes para

que não haja problemas, visto que a estrutura de escrita de Libras é diferente, e às vezes as pessoas não entendem quando tem de dar longas respostas e/ou explicações.

Sobre a inclusão

Teresa considera que ainda falta muito para a universidade realmente ser inclusiva, porque faltam trocas entre surdos e ouvintes, e entre ouvintes e surdos. Expressa também o desejo de ver a universidade “olhando” para os surdos de forma igual ao ouvinte, pois os surdos não são menos capazes do que eles. Reconhece que já ocorreram avanços em nossa região, porém ainda se sente distante do que realmente acredita como inclusão. Para ela, quando o surdo estiver na condição de participar de forma efetiva, tendo contato direto com as pessoas por meio de conversas. Ainda há um distanciamento por serem poucos os ouvintes usuários da LS e percebe que as pessoas na universidade se “assustam, ficam admiradas” ao verem a pessoa surda.

Quanto à língua de sinais, comenta, há ouvintes que fazem brincadeiras com sinais que muitas vezes a confundem. Alega que não dá para pegar um sinal (LS) e simplesmente trocar por uma palavra da Língua Portuguesa, cada língua tem um sentido semântico diferente, as pessoas, por não conhecerem ou só conhecerem sinais básicos, ficam brincando, o que é ruim.

Acerca do futuro profissional, depois de formada, ela pretende seguir na docência, porém algumas preocupações já estão presentes. As inquietações estão relacionadas diretamente ao que estudou e ainda estuda, ou seja: as pessoas com deficiência. Durante o curso, aprendeu nas disciplinas sobre os problemas de aprendizagem que os alunos podem apresentar. Sobre seu futuro na profissão, tem muitos questionamentos: “Como eu irei ensinar estas pessoas? Vou mostrar e elas irão aprender? Se eles não conseguirem escrever por causa da deficiência, como conseguirei saber se eles aprenderam? Terei de trabalhar sempre com intérprete? Ou professores formados em pedagogia que sejam bilíngues? Ou serei instrutora sempre? Realmente não sei, mas penso e me preocupo”.

2.1.2 Apresentação de Ricardo

Ricardo, no momento da entrevista, tinha 27 anos, nasceu em Sul Brasil - Santa Catarina. É o segundo filho de uma família de ouvintes,

nasceu surdo, não sabendo dizer o motivo de sua surdez. Seu irmão hoje tem 29 anos de idade e reside em Florianópolis ele concluiu o EM. Seus pais eram agricultores no período do seu nascimento e moravam em casa própria. Não sabe informar qual o nível escolar dos pais. Atualmente seus pais estão morando em Porto Belo (SC) mudaram-se em busca de emprego. O pai está trabalhando em uma empresa de pescado, com renda mensal de aproximadamente 1.500,00 reais. Sua mãe trabalha como doméstica, com renda aproximada de 900,00 reais e atualmente pagam aluguel.

Ele afirma que tem pouco contato com os pais e o irmão em função da distância, informou que às vezes ele consegue ir visitá-los, mas há dois anos não tem contato com a família, eles dificilmente vêm a Chapecó. Ao sair da casa de seus pais, aos dez anos, Ricardo mudou-se para Chapecó, pois seus pais acreditavam que na cidade de Chapecó teria mais recursos para sua educação. Com a mudança foi morar com uma tia paterna durante quatro anos. Foi essa tia que buscou recurso junto ao Governo Federal⁵ por ele ser surdo, e ficou recebendo auxílio, cujo valor era incorporado nas despesas gerais da atual família.

Ricardo hoje reside na casa de seus sogros, eles são surdos, assim como sua namorada. Trabalha em uma empresa, no mesmo setor (corte de suínos) há oito anos, e afirma “gostar do que faz”. Relata que pensava que iniciando o Ensino Superior poderia trabalhar em outro setor, mas isso não aconteceu. Atualmente sua renda é de R\$ 1.200,00, mais benefícios de plano de saúde e vale-transporte.

Surdez: do diagnóstico ao processo de escolarização

Quando morava com seus pais e irmão, não tinha muita interação com as pessoas, ficava em casa sem saber muitas coisas, olhava e às vezes seu irmão tentava explicar o que estava acontecendo. Disse que até hoje ele não sabe se o que entendia era realmente o que estava acontecendo. Seus pais, ao descobrirem sua surdez, buscaram ajuda junto à prefeitura de uma cidade vizinha, onde conseguiram o aparelho auricular. Eles acreditavam que o uso do aparelho o faria falar, mas ele o usou até cinco anos e depois jogou fora e, como não tinham condições

⁵ Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Art. 2º A assistência social tem por objetivos: e) a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.

de comprar um novo aparelho, relatou que não fez mais uso do mesmo. Declara-se surdo profundo, sem conseguir ouvir som algum, não articula palavras e não faz leitura labial.

Quanto à educação na cidade onde morava, não havia escola ou professores que soubessem trabalhar com surdos, portanto foi matriculado em uma escola de ensino regular, ficou nesta escola dos dois aos quatro anos, só sabia copiar, sem entender. Em casa, sua mãe tentava ajudar matemática, mas confessa que não aprendeu nada neste período do ensino infantil, “nem sabia que cores tinham nome”.

Aos seis anos, foi matriculado em uma APAE, na cidade vizinha à que residia com a família. Os pais não entendiam por que ele não aprendia, e deduziam que seu problema era Deficiência Mental (DM). Declara que foi um período muito difícil, incluindo nas relações interpessoais. Na sua avaliação, ele sabia mais do que os colegas ouvintes. Não tinha medo, até brincava, e fazia as atividades com facilidade, diferentemente de seus colegas. Chorava muito. Seus pais matricularam-no em uma escola do ensino regular, nesta época, estava com nove anos de idade e ainda não sabia ler; só resolvia cálculos simples de matemática e copiava as palavras escritas sem saber o significado, por não ser alfabetizado.

Aos dez anos, já na cidade de Chapecó, foi matriculado em uma escola da rede estadual de ensino. Nesta escola, a professora fazia alguns gestos e ele continuava copiando. Ali permaneceu até os quatorze anos de idade, quando decidiu sair por não entender os conteúdos. Após esta fase, começou a frequentar a Associação de Surdos em Chapecó, experiência que contou positivamente em sua vida e recebeu incentivo para retornar aos estudos. Matriculou-se em uma escola da rede municipal de ensino que tinha atendimento aos estudantes surdos. Nesta escola começou a entender o significado das palavras e que as cores tinham nome. Relata que foi muito bom poder aprender de verdade. Conseguiu concluir o EF com 17 anos de idade, e nesse período também já estava trabalhando. Com a escola e a associação, aprendeu Libras e começou a se expressar, dar mais opinião sobre o que pensava. Acrescentou que a língua (sinalizada e ou oral) é importante para que as pessoas possam dizer o que pensam, explicar que não gostam ou gostam de alguma coisa.

Iniciou o EM com dezoito anos, em uma escola do ensino regular. Nesta tinha o intérprete para apoio e tradução do que o professor explicava. Sabia que este profissional tem amparo legal, discutiram algumas leis sobre na associação. Ricardo fez EM no período

noturno para poder trabalhar durante o dia. Nunca reprovou e assim concluiu esta etapa de ensino aos 21 anos.

Relações interpessoais nos espaços educacionais

As relações com professores e colegas sempre foram distantes, como ocorreu desde a educação infantil. No Ensino Médio, estudava no período noturno e não havia outros surdos na escola, permanecendo sozinho nos intervalos escolares, quando o intérprete precisava descansar. Na sala de aula, durante o EM, os professores explicavam o conteúdo e o intérprete traduzia, relata que sempre foi quieto e durante as aulas não perguntava muito. Quando tinha dúvidas, ele perguntava ao intérprete nos intervalos das aulas, que dava maiores explicações sobre os trabalhos solicitados. Quanto aos colegas, era somente o cumprimento “oi” no início da aula. Pensava que, por ser uma escola onde tem sempre surdos estudando, a LS poderia ser mais utilizada; na verdade, as pessoas ficam com sinais básicos, o que dificulta a comunicação. Neste período, já dominava melhor a escrita da Língua Portuguesa, porém nos intervalos as pessoas não queriam ficar conversando por escrita, o que poderia ser uma forma de comunicação. Como todos trabalhavam, já chegavam cansados e, nos intervalos, não queriam ficar escrevendo. Esta é uma forma de comunicação que toma muito tempo e assim o diálogo entre professores e colegas ouvintes sempre necessitou do intérprete.

Ao relatar sobre as dificuldades de comunicação, Ricardo lembra que na escola o mais difícil estava ligado à escrita e aos significados das palavras.

Ensino Superior: a experiência de ser universitário surdo

Depois de concluir o Ensino Médio, Ricardo ficou dois anos só trabalhando e participando da Associação de Surdos, nos campeonatos e festas. Ele foi morar com sua namorada, e os pais dela o incentivavam a voltar a estudar, são hoje sua família e apoio. Tentou quatro vezes vestibulares, todos sem sucesso, e quando estava desistindo foi informado de um edital especial na universidade que está atualmente. O acesso ao ES foi pelo sistema de cotas, por ter sempre estudado em escolas públicas e ocupar vagas remanescentes. Fez sua inscrição e foi aceito. Ingressou no Ensino Superior com de 23 anos idade. Por ser surdo, com ajuda do intérprete inscreveu-se solicitando bolsa de estudos, e assim garantiu gratuidade até o final do curso.

No momento da entrevista, relatou estar feliz por ter acessado o ES, por ter a garantia do intérprete de Libras. Ainda afirma que com a

educação bilíngue a aprendizagem tem “vida”. Conseguiu aprender e evoluir, quando tem dificuldades pergunta para o intérprete, que por sua vez pergunta ao professor e este responde ao aluno. Nestas condições, declara que se sente incluído nas aulas. Segundo Ricardo, estar na universidade é muito importante para evoluir, aprender mais e se desenvolver. Hoje está no 7º período do curso de Educação Física e já passou pelos estágios nas escolas. Suas experiências nos estágios foram consideradas importantes para o futuro profissional. Teve de criar algumas estratégias para as aulas, sendo seus estágios com alunos ouvintes. Com os estudantes do EM, ele ia mostrando o que eles deveriam fazer através de movimentos e eles iam copiando, também trabalhou muito o jogo de vôlei, os estudantes gostavam e o respeitavam. Na Educação Infantil, buscou como estratégia trabalhar tudo com gravuras, mostrava para as crianças e elas imitavam o que ali estava desenhado, levou tudo desenhado e fazia gestos imitando as gravuras e percebia que as crianças gostavam. Mesmo assim, considera que trabalhar com esta faixa etária foi mais difícil. Assim como nas demais disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física, nos estágios também foi aprovado.

Logo que iniciou o curso superior, as pessoas ficavam olhando, pareciam admiradas, em sala ficavam olhando mais para a interpretação do que prestando atenção no professor. Com o passar dos semestres, os colegas começaram a se aproximar, havendo uma troca maior. Não são todos os colegas, mas dois em especial mostraram interesse em aprender Libras, estes até hoje estão sempre juntos e fazendo os trabalhos em grupo. Ricardo foi ensinando-os e eles aprenderam a LS. Os outros ouvintes não quiseram aprender, mas ele considera que é uma reação normal.

Quanto aos professores, a comunicação sempre é intermediada pelo intérprete. Os conteúdos, trabalhos em grupo e apresentação de seminários dependem do intérprete. Ainda tem dificuldades quanto à escrita da Língua Portuguesa, mas diz ter-se apropriado das terminologias da área que estuda. Porém, às vezes as palavras em frases têm diferentes significados, novamente há confusão, busca estudar muito e pergunta para o intérprete o significado da palavra naquele contexto, e quando sente dificuldade nas atividades extraclasse busca auxílio do intérprete. Durante os intervalos e em outras necessidades tem sempre o intérprete, nunca está sozinho, pensa que para estar realmente incluso e saber o que está acontecendo depende do intérprete para explicar.

Ricardo estuda com o objetivo de ser professor de Educação Física e seu desejo é trabalhar em uma escola de surdos e poder ensinar tudo o que aprendeu. Todavia, não vê possibilidades imediatas para realizar seu sonho, pois a escola para surdos que existia em Chapecó, SC, foi fechada. A hipótese de ser aprovado em um concurso na prefeitura ou no Estado deixa para ele uma dúvida: como dar aulas para ouvintes? Levanta ainda a possibilidade de abrir uma escola de vôlei, para surdos e ouvintes, porque então é só treinar e ele exigir dos estudantes o movimento correto. Ensinar tática de jogo e movimentos do vôlei é para ele mais fácil, favorecendo a participação de todos, mesmo com suas limitações de audição.

Sobre a inclusão

Relata sentir que muitas mudanças já ocorreram, mas o que mais apresenta dificuldade é a comunicação, a questão da língua. Nas escolas e na universidade, nunca se sentiu totalmente incluído pela falta de comunicação “oral” e dificuldades na interpretação da Língua Portuguesa. Informou que as pessoas julgam que ele sabe leitura labial, o que não revela a realidade. Na universidade, ele acredita que a inclusão do processo de ensino-aprendizagem e as relações entre as pessoas só acontecem com o auxílio do intérprete. Se este profissional não está presente, o estudante surdo se sente “perdido”, ou de lado, como quando era criança.

Se comparar a escola e a universidade com o local de trabalho, considera que no trabalho está mais incluído, porque os colegas e chefes sabem a LS e assim consegue participar do que acontece à sua volta e participar do processo.

2.1.3 Apresentação de Tânia

Tânia, hoje com 22 anos de idade, é estudante universitária no curso de Administração e está no 4º semestre. Ela é filha única de um casal de surdos. Os pais tiveram a filha quando eram muito jovens, aos 22 anos de idade. Eles identificaram a surdez da filha com aproximadamente duas semanas de vida. Tânia relata que foi uma tia paterna que percebeu que ela era muito “quietinha” e não respondia a barulhos fortes. A tia, ouvinte, foi com a mãe ao consultório médico, onde foram feitos testes e o diagnóstico foi surdez. Relata que os pais reagiram com naturalidade, já a tia ficou preocupada e buscou recursos para ela ouvir, mas como era muito pequena, ainda não podia usar

aparelho. Os pais, sendo surdos, ensinaram Libras para a filha, ainda pequena. Conta que a mãe achava lindas suas mãozinhas fazendo sinais, ela chorava de alegria.

Seu pai estudou no estado do Rio Grande do Sul em uma escola só para surdos até concluir um curso de nível médio em Ciências Contábeis. Ele voltou a morar em Chapecó, quando se casou. Atualmente é aposentado, sempre trabalhou em frigorífico e na mesma empresa. A mãe de Tânia não estudou, apenas sabe escrever seu nome, o nome da filha, o nome do marido e algumas palavras. Ela trabalha há muitos anos como doméstica em uma casa de família. Moram em casa própria, Tânia, seu namorado e seus pais. Tânia trabalha há quatro anos em uma empresa de ônibus, no escritório: sua função é monitoramento do trabalho dos cobradores de ônibus. Vivem com aposentadoria do pai, salário da mãe, ela e o namorado também auxiliam com algumas despesas. Seu pai é quem administra tudo, ele é muito inteligente e bem independente. Seus pais sempre foram membros ativos da Associação de Surdos e participam até hoje.

Surdez: do diagnóstico ao processo de escolarização

Com idade de três anos, já se comunicava com seus pais, entretanto, sua tia achou melhor ela frequentar a escola. Foi matriculada na escola da rede estadual em Chapecó, era uma escola de ouvintes e também oferecia atendimento para surdos. Tinha uma sala só para surdos e ela considera ter tido muita sorte: a professora sabia Libras, ela havia participado de um curso no Rio de Janeiro no INES⁶, trabalhava jogos, pintura, desenhos e explicava tudo em sinais. Neste período, Tânia foi encaminhada para o trabalho com fonoaudióloga, três vezes por semana, este atendimento bem como a aquisição do aparelho auricular era custeado pela prefeitura.

Tânia não gostava de usar o aparelho, tinha a sensação de que este transmitia choque. Aos cinco anos, jogou o aparelho fora, mesmo com o aparelho não conseguia compreender quando as pessoas falavam, então considerou que não era importante. Sua tia, pensando que ela poderia ouvir e falar, conseguiu um novo aparelho, ela declarou que usava o mesmo somente na presença de sua tia; quando ela não estava, ou quando Tânia saía de casa para ir à escola, o escondia na mochila. Mesmo assim, teve de usar até os onze anos, depois disso nunca mais

⁶ INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

usou, preferiu ficar livre daquelas sensações incômodas. Seus pais diziam que ela tinha de respeitar a opinião da tia, que só queria ajudar.

Ao concluir a educação infantil, com aproximadamente seis anos, não tinha mais como permanecer na escola em que estudava, sendo que não havia professores especializados e nem intérpretes nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao completar sete anos, foi para a escola de surdos do município, para começar o Ensino Fundamental. Lá tinha surdos da mesma idade que ela e mais velhos, os professores ouvintes trabalhavam todo o conteúdo em LS e tinha dois professores surdos formados em educação especial com formação em Libras, estes ensinavam a estrutura e conversação em Libras, fazendo trocas e explicando conceitos. Os professores todos eram oriundos de Santa Maria (RS) possuíam formação em educação especial com ênfase na surdez. Somente a professora de Educação Física tinha graduação específica para dar a disciplina, ela também era bilíngue e tinha se formado em São Paulo. Para Tânia, no EF foi muito tranquilo estudar, seu pai sempre a ajudou, ele gostava de explicar conteúdos de História, Geografia e Matemática. Foi muito incentivada a reforçar seus estudos em casa, lendo e revendo conteúdos. Teve aprovação e, com ótimas notas, sentia muito orgulho de si mesma e seu pai dizia que era muito inteligente. Assim, conclui o EF sem maiores problemas.

Ao ingressar no EM, começaram as dificuldades, Tânia se sentiu confusa porque não conseguia olhar para o professor e ficar olhando para o intérprete, e os conteúdos eram explicados muito rápido, eram muitas informações sinalizadas e muitas leituras em livros didáticos, começaram os problemas com a interpretação da Língua Portuguesa. Muitas palavras ela não compreendia, precisava de um tempo diferente para que o intérprete lhe explicasse o conceito. Dependendo do professor, ele parava e explicava, outros professores diziam “depois te explico”. Demorou a se adaptar, e as notas foram ficando baixas, ela e seus pais ficaram tristes na época. Seu pai foi à escola falar que os professores precisavam ter calma para explicar, mas não mudou muito a forma como as aulas eram conduzidas. Os conteúdos mais fáceis sempre foram nas disciplinas de Matemática e de Inglês, os professores usavam recursos como gravuras, material concreto para apoiar a explicação oral, e ficava fácil entender. Mesmo assim, com notas não tão boas, conseguiu concluir o EM sem nunca ter sido reprovada.

Ao terminar o EM, participou de dois concursos públicos, um para o estado de Santa Catarina, da CASAN, e o outro para o Banco do Brasil, não sendo aprovada, mas relatou que “valeu a experiência”.

Durante o concurso, teve o intérprete para auxiliar com as questões, mas as provas eram bem difíceis, principalmente em conhecimentos gerias.

Relações interpessoais nos espaços educacionais

Durante o EF e EM, sempre teve colegas surdos para a troca de informações, língua e conversas pessoais. Seu relacionamento com os ouvintes era mais restrito, sempre tinha um ou outro que se aproximava, mas eram poucos. Os professores no EM se apoiavam muito no intérprete e muitas vezes só a cumprimentavam. Na universidade, depois de muitas reuniões com professores e coordenação do curso, foi melhorando o relacionamento em sala, ela afirma que eles precisam respeitar a forma que os surdos têm de aprender.

Em relação aos colegas ouvintes na universidade, os primeiros semestres foram de estranhamento, depois, com o tempo, foram se acostumando; ela diz que alguns se aproximam e pedem para o intérprete sobre algum sinal que eles têm curiosidade, mas a comunicação nunca é direta. Nas atividades em grupo é aceita, porém o intérprete está sempre presente. Também se comunica com colegas dos trabalhos em grupo por *e-mails*, quando tem que fazer atividade extraclasse. Em alguns momentos, já houve confusão por ela não entender o que eles escreveram ou por eles não entenderem o que ela quis escrever, estruturas de língua diferentes. Nessas situações recorrem ao intérprete, que explica tudo; ela afirma que o tempo de intervalo é pequeno na universidade para trocas e conversa com ouvintes, isto atrapalha as relações entre surdos e ouvintes.

Nos outros espaços, dentro da universidade, procura ser independente, para que o intérprete possa descansar. Na biblioteca ela escreve o que precisa, na cantina aponta, usando classificadores (CL), mas na secretaria, em que se lida com documentos, sempre o intérprete está acompanhando Tânia.

Ensino Superior: a experiência de ser universitário surdo

Aos 19 anos, participou de dois vestibulares, para Administração, foi aprovada nos dois, escolheu na época a universidade que ficava mais próxima de sua casa, para facilitar o transporte, já que trabalhava durante o dia e teria de estudar à noite. Tânia já havia começado a estudar em uma instituição de ensino superior particular próxima à sua casa quando apareceu a oportunidade de ingressar em uma universidade federal recentemente instalada na região. Ela trancou o curso e pediu transferência; entrou na universidade através do edital especial de sobra de vagas. Atualmente, estuda em um bairro bem mais longe de sua casa,

fica muito tempo em ônibus se deslocando, mas estar lá facilita, pois não há despesas com mensalidade, e o transporte é gratuito: por ser surda tem passe livre. Assim, com o que ela ganha de renda mensal (não especificada) pode ajudar em casa e ter certa independência financeira.

Tânia sempre quis estudar Administração, gostava muito de cálculos e seu pai lhe incentivava, por ele ter cursado Ciências Contábeis. Quando começaram as disciplinas mais específicas, percebeu o quanto era difícil, muita informação em um ritmo mais rápido do que no EM. Com ajuda do intérprete, ela e outra colega, também surda, foram até a coordenação do curso para explicar que precisavam de um tempo maior para compreender o conteúdo e que os professores precisariam usar estratégias diferentes para dar aula. Segundo ela, depois desta reclamação, notou mudanças nas aulas, porém sentiu quando sua colega, também surda, saiu da universidade. Com esta colega podia fazer trocas do que não haviam entendido em sala e estudavam juntas, inclusive nos finais de semana. Sua colega surda desistiu do curso por considerar muito difícil, deixando Tânia sozinha com o intérprete, mas Tânia lutou pelos seus direitos, mesmo sendo a única surda na sala de aula.

Para a interpretação não demorar muito, ela e o intérprete combinaram alguns sinais, que não são próprios da língua. Se o intérprete for usar só a datilologia para termos específicos, demora muito a tradução, assim eles vão adaptando. Quanto às aprovações, ela teve até o momento da entrevista reprovação em duas disciplinas, que precisa fazer antes de concluir o curso para se formar com a turma em que está inserida, mas ainda não sabe bem como vai recuperar, porque tem aula todas as noites.

Tânia quer concluir o Ensino Superior e fazer uma pós-graduação em Recursos Humanos, para poder ajudar mais outros surdos. Quer trabalhar em uma das cooperativas da cidade no setor de administração. Pensa que tem muitos surdos trabalhando nesses locais porque o salário é melhor do que o local atual em que ela trabalha, mas não quer ficar em outro setor que não seja administração; é para isto que está estudando, para crescer profissionalmente, afirma ela.

Sobre a inclusão

Tânia não se sente incluída no trabalho por estar sempre sozinha: chega, faz seu trabalho e sai. No Ensino Superior, ela afirma que se repete a mesma situação do EM, havendo o distanciamento entre ouvintes e surdos.

Em sua opinião, na universidade as pessoas precisariam aprender Libras, ter mais interesse pela língua que ela utiliza, não ficar dependente só da escrita para que haja comunicação, por sinais é mais rápido o diálogo.

Aos fins de semana fica com sua família, e vai à associação treinar vôlei, ela faz parte do time que representa o município. Às vezes vai ao cinema, é muito difícil porque tem muito trabalho da universidade; ela e seu namorado têm de estudar e ler muito. Seu pai já não consegue ajudar, pois estudou até o EM, e os conhecimentos são muito específicos no Ensino Superior.

Então ela reafirma que são grupos diferentes (surdos e ouvintes), e não tem certeza se isto que se apresenta atualmente no Ensino Superior e no mundo do trabalho é inclusão.

2.1.4 Apresentação de Márcia

Márcia está com 26 anos, é casada com um surdo que ela conheceu através de amigos e redes sociais; o casal mora com os pais de Márcia. Ela nasceu na cidade de Seara, estado de Santa Catarina. É a primeira filha do casal e tem um irmão ouvinte dois anos mais jovem. Ela relata que sua mãe contraiu rubéola na gravidez, já havia sido informada pelo médico da possibilidade de a criança nascer com alguma deficiência.

Márcia trabalha há aproximadamente oito anos em um frigorífico, para custear despesas pessoais e auxiliar em casa. O pai estudou até 4ª série do EF, mas abandonou os estudos porque precisava trabalhar, vinha de uma família muito pobre. A mãe concluiu o Ensino Médio, juntamente com sua filha, no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). O irmão, ouvinte, é estudante do Ensino Superior em uma universidade federal, e trabalha em uma loja. A família mora em casa própria, o pai é mecânico, ela não soube informar a renda, e a mãe é do lar. Márcia e o cônjuge trabalham em um frigorífico, e a renda dos dois é de aproximadamente 3.000,00 reais. Eles contribuem nas despesas de alimentação e energia elétrica.

Surdez: do diagnóstico ao processo de escolarização

Com o nascimento de Márcia, os pais ficaram preocupados ao saber que ela era surda e apresentava um problema nos membros inferiores. Diante dessa situação, os pais buscaram atendimento especializado, o que provocou mudança na dinâmica familiar, como a

mudança de cidade. Ao chegarem a Chapecó, sua mãe busca, junto à prefeitura, atendimento com fonoaudióloga, ortopedista, fisioterapeuta. Seus pais a matricularam numa escola da rede estadual de ensino.

Aos três anos, a família matriculou Márcia em uma escola da rede estadual que atendia surdos. Relata que nesta escola a professora não sabia LS e era proibido o uso de qualquer sinal. Na sala de aula havia ela e outro menino surdo e os dois sofriam castigos caso utilizassem sinais para se comunicar: eram obrigados a oralizar. Márcia relata que este período foi de muito sofrimento, pois a professora era muito severa.

Em um turno, ia à escola e no outro era levada para atendimentos diários, que se dividiam em horas com o fonoaudiólogo e com o fisioterapeuta, uma vez que apresentava mobilidade reduzida nos membros inferiores. Ela também explica que a mãe sempre esteve mais presente, se preocupava por ela ser tão quietinha, não interagia com os pais. Quando estava em casa, a mãe repetia todas as técnicas ensinadas pela fonoaudióloga e pela professora, e só depois havia o tempo para as tarefas da escola. Em casa, assim como na escola, não podia sinalizar, foi aprendendo a escrever copiando palavras, mas nada entendia.

O único amigo que tinha era o colega de sala de aula, não brincava com vizinhos e a mãe não a deixava sair de casa por medo de que ela pudesse cair. Na escola não era diferente, ela ficava a manhã toda na sala, saindo somente quando a professora a levasse para o pátio. Aos dez anos, ingressou na primeira série do EF, e, como não conseguia entender o que era ensinado na escola, ficava somente na tarefa da cópia. Em casa, a mãe a fazia escrever e apontava as respostas para ela completar as tarefas trazidas.

Aos quatorze anos, frequentando a 4ª série do EF, começou a frequentar a escola para surdos do município. Ali a proposta de trabalho era diferente, os professores eram ouvintes e bilíngues, ensinavam tudo em Libras e havia dois professores surdos. Considera que a relação com os professores surdos foi ótima, pois, possibilitou que poderia aprender e desenvolver-se. As relações com os colegas eram conturbadas, a diferença de idade entre ela e os colegas da turma é apontada como um fator de distanciamento, assim como sua mobilidade reduzida.

Márcia conta que nunca andava de ônibus, os pais sempre a levavam e buscavam na escola, o que também a distanciava dos outros surdos, que tinham mais independência. Neste período, a mãe continuava a auxiliar nas tarefas escolares e já conhecia alguns sinais de Libras. Mesmo assim, a exigência da pronúncia das palavras era reforçada junto com os sinais. O desenvolvimento foi se dando através

da aprendizagem da LS e dos conteúdos trabalhados na escola, e em casa estudava todo o conteúdo novamente para aprender mais rápido.

Ao concluir o EF, com dezenove anos, retornou à escola regular em turmas de ouvintes com intérprete de Libras, dando a entender que a proposta de inclusão escolar estava começando. Foi um momento muito difícil e de muito sofrimento. Começou estudar no turno matutino e, nos outros dois turnos, ia para o mercado de trabalho. Como estava sempre cansada, acabou adoecendo e emagrecendo muito. Considera que no EM era discriminada por colegas surdos e pelos intérpretes, por sempre se queixar do cansaço. Declara que neste nível de ensino tinha dificuldades de acompanhar o desenvolvimento das aulas e considerava o conteúdo difícil, sendo dependente na realização de tarefas simples e a interpretação era muito rápida. Em casa, a mãe, que havia aprendido Libras, a obrigava a estudar, afirmando que estudar é muito importante para as pessoas conseguirem um bom emprego e terem um salário melhor. O rendimento era lento, ela conta que pensou em desistir dos estudos, sua mãe não apoiou essa ideia e resolveu trocá-la de escola. Ela então ingressou no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), o processo de aprendizagem ali era por módulos e tinha de estudar só um conteúdo por vez. As aulas eram semipresenciais, duas vezes por semana, assim era menos cansativo. Nesta instituição de ensino, havia o intérprete e o apoio do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) para a atividade extraclasse. Em tal momento, a mãe começava a estudar junto com a filha para auxiliar em casa e dar continuidade aos estudos. Então, as duas concluíram o Ensino Médio.

Relações interpessoais nos espaços educacionais

Durante o processo escolar, as relações com colegas ouvintes sempre foram muito distantes. Na verdade não tinha amigos ouvintes. Mesmo na escola onde cursou as séries finais do EF, as relações com colegas surdos eram conturbadas, pois parecia que a viam como uma pessoa deficiente, devido à sua forma de locomoção. Ela relata que o distanciamento dos colegas ficou ainda maior porque sua mãe não permitia que saísse como os colegas. Márcia coloca que muitas vezes foi acusada pelos colegas surdos de ser “esnobe e metida”, o que a deixava triste e sem vontade de sair de casa. Para ela, essas atitudes complicavam suas relações com as pessoas, levando-a a estar sempre sozinha.

Quando ingressou no CEJA, algumas coisas melhoraram, como o contato com o intérprete. O trabalho do SAEDE também ajudou na aproximação com os surdos que lá estudavam. Com isso, começou a

frequentar mais a Associação de Surdos da cidade, participando das festividades. Informa que a Associação era muito voltada para o esporte, no entanto ela nunca participou das modalidades esportivas. Atualmente faz parte da diretoria no cargo de secretária e o marido participa do futsal. A mãe agora a deixa mais livre, o casamento ajudou nesta independência social e na efetiva participação da comunidade surda.

Ensino Superior: a experiência de ser universitária surda

Márcia ingressou no Ensino Superior com 24 anos de idade, no curso de Administração. No momento da entrevista, estava cursando o 4º período. Nas atividades ligadas ao estudo que necessita desenvolver em casa, continua tendo ajuda da mãe para entender os conteúdos que não consegue compreender durante as aulas. Na universidade, há o intérprete que auxilia nas provas e na apresentação de seminários. Afirmar prestar muita atenção na interpretação, por considerar o conteúdo muito difícil. Nas situações que precisa resolver na universidade, ela está sempre com o intérprete para auxiliar na comunicação com os ouvintes.

Quanto aos professores, por não conhecerem sobre surdez, precisa sempre explicar que não podem mostrar uma gravura, escrever no quadro e falar ao mesmo tempo. Ela, sendo surda, tem a necessidade de olhar para o intérprete quando o professor faz a explicação oral. Reforça que o conteúdo é difícil, confunde palavras e considera a leitura de livros e artigos muito difícil, e a Língua Portuguesa muito complexa. A relação com colegas ouvintes no Ensino Superior não difere das experiências vividas no EF e EM.

Márcia considera alto o valor da mensalidade, que custeia com seu salário. O valor é colocado como outra dificuldade para a permanência no ES. Ela não conseguiu, até o momento da entrevista, uma bolsa de estudo.

Ao concluir o curso superior, ela quer trabalhar no setor de administração. Porém, disse que esse projeto é ainda um sonho e que terá de conversar com o cônjuge para decidirem juntos o que fará. Não pretende continuar estudando, sente-se cansada.

Sobre a inclusão

Márcia afirma não ter uma opinião sobre a inclusão, mesmo assim faz uma série de considerações que demonstram sua posição sobre o que significa para o surdo estar incluído no sistema de ensino. Relata que na escola, quando era pequena, estava sempre com colega surdo, e no EF o contato era só com colegas surdos. Durante o período que

estudou no CEJA, continuava a relação com surdos. Os ouvintes sempre pareceram respeitá-la, porém mantiveram/mantêm distância. Na universidade, considera que não é diferente e há um distanciamento bem grande entre ouvintes e surdos. Ela disse que busca aproximar-se, mas o distanciamento continua. Na sociedade, como um todo, depende sempre de alguém para interpretar diálogos em situações diárias (mercado, médico, farmácia etc.).

Na empresa onde trabalha, percebe estar mais incluída: chefes e colegas de trabalho conversam e se aproximam sem medo, e os que não sabem LS aprendem. Parecem ter um interesse maior. Para ela este interesse precisaria se dar também na universidade, pelos professores, colegas ouvintes e todas as pessoas que trabalham no ambiente.

Márcia conclui afirmando que luta diariamente para estar incluída, mas é muito difícil. Acredita que a inclusão só se efetiva com as pessoas que realmente querem conhecer sobre a cultura surda e seu jeito diferente de viver a vida.

2.2 Universitários surdos: os limites da inclusão no sistema de ensino

No que segue, apresentamos a análise do material dos quatro universitários estudados. Iniciamos com as formas de inserção destes acadêmicos em diferentes espaços sociais, especialmente na família e instituições de ensino. Buscamos nas narrativas as possibilidades de uma análise sobre a escolarização básica, e na sequência suas experiências, limites e possibilidade no Ensino Superior.

2.2.1 A organização familiar e o percurso de escolarização

A família constitui “A esfera onde ocorrem os primeiros contatos e trocas sociais de uma criança.” (KELMAN et al., 2011, p. 353). Este núcleo é local onde emergem os vínculos, ações e reações. A criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação com pessoas que a cercam com mais frequência, ou seja, começando pela família. Através das dinâmicas familiares e das relações entre seus membros, pode-se dizer que os sujeitos são imersos nas condições culturais, nas condições materiais, históricas de um determinado grupo social. As influências dos adultos e de forma mais abrangente, da

dinâmica familiar, serão interpretadas em forma de disposições comportamentais, cognitivas e afetivas (LAHIRE, 2008).

A família tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais. Ela representa “a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

As dinâmicas familiares e as relações construídas entre seus membros são permeadas pelas condições culturais, pelas condições socioeconômicas e pelas condições históricas. Portanto, considerando este conjunto de mediações, que não podem ser generalizadas, buscamos identificar o contexto familiar dos surdos desta pesquisa. Qual seria então a dinâmica estabelecida entre os pais e os filhos com surdez? Não estamos nos propondo a fazer um estudo da socialização primária do grupo estudado. Nosso objetivo é destacar algumas práticas familiares adotadas pelos pais no momento em que constataram a surdez de seus filhos e os encaminhamentos posteriores em relação à escolarização básica.

Diante da situação de surdez dos filhos, três entrevistados informam que houve um lapso de tempo (não explicitado) até que a família observasse que o filho ou filha não respondiam aos estímulos sonoros. Em outra situação, a mãe teve rubéola e já sabia da probabilidade de que um problema dessa natureza poderia ocorrer. Ao saber do diagnóstico de surdez dos filhos, as famílias seguiram um mesmo procedimento, ou seja, buscaram atendimento especializado tanto na educação infantil quanto em clínica especializada. Cabe inferir que esta dinâmica parte do pressuposto da possível cura da surdez e do desejo de possibilitar aos filhos melhor qualidade de vida, na condição de poder ouvir, falar e, assim, poder se relacionar em um mundo em que as pessoas na sua maioria são ouvintes.

Em todos os quatro casos, ao descobrirem a surdez das crianças, os pais mobilizaram-se na busca de uma educação formal que garantisse o atendimento de sua especificidade, ou seja, a surdez. Ainda na infância buscaram recursos públicos para atendimento clínico terapêutico com profissionais da área da saúde, fonoaudiólogas, para a utilização de aparelhos auditivos e terapias de fala, conforme relatos dos entrevistados. Ricardo declarou: “minha mãe não sabia como se comunicar, ela me matriculou na APAE, porque ela pensou que eu tinha deficiência mental, eu não gostei e não fui mais, ela também conseguiu

aparelho auditivo, eu não gostava de usar joguei fora”. Teresa é outro exemplo de que os pais precocemente buscaram atendimento: “eu com idade de dois anos ia para a escola e à fonoaudióloga, tinha que usar o aparelho, não gostava, quando podia tirava”.

Diante dos relatos foi possível indentificar a busca dos familiares por ajuda profissional, e ainda a aquisição de aparelhos auditivos na possibilidade de que, em um primeiro momento, servisse de estímulo para a audição. No entanto, os limites de conhecimento e informação sobre a surdez por parte dos pais dos entrevistados repercutem na compreensão da surdez como deficiência e incapacidade, realidade esta vivida por outros surdos e apresentada por estudiosos da área da surdez (DANESI, 2001; QUADRO, 1997).

De acordo com Danesi (2001), o sentimento de culpabilidade, da parte dos pais, referente à surdez dos filhos e a falta de informações dos mesmos produzem dificuldades de relacionamento no interior da família. Esta, por sua vez, adota uma opinião que é majoritária na sociedade, ou seja, “a não aceitação da diferença” (DANESI, 2001, p. 69). Nessa direção, Quadros (1997, p. 29) indica a necessidade dos pais serem informados sobre a surdez, não como uma deficiência, mas como uma diferença. Segundo a autora, a família deve conhecer em detalhes a proposta de educação para pessoas com surdez e engajar-se adequadamente. Acrescenta a necessidade dos profissionais (professores e fonoaudiólogos) orientarem as famílias sobre a forma de comunicação sinalizada e que a língua de sinais é uma “forma de comunicação visual adequada à criança surda, e que a mesma permite a criança surda desenvolver-se sem problemas.” (QUADROS, 1997, p.29).

Nesta linha de estudos, podemos inferir que a falta de informações (dos familiares ouvintes) tem implicações na busca que os pais fazem pela normalização dos filhos surdos, ou seja, na busca de que os filhos venham a ouvir, venham a ser “normais”, conseqüentemente, nas relações estabelecidas no cotidiano familiar. A falta de informações e de conhecimento sobre a língua de sinais por parte de pais ouvintes é um dos elementos de distanciamento e isolamento dos filhos surdos com os familiares. Este distanciamento se apresenta quanto à interlocução direta das línguas utilizadas (oral e sinalizada) entre familiares ouvintes (língua oral) e filhos surdos (língua sinalizada).

Segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (1986), os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem podem ser afetados, positiva ou negativamente, pela qualidade das interações entre a criança e o ambiente em que vive. Nas entrevistas com os universitários, foi

possível perceber a dificuldade dos pais ouvintes de entenderem a surdez dos filhos e a aceitá-la. As estratégias de participação criadas pela família foram de busca pela “oralização”, pela “audição dos filhos”. Esta busca com certeza teve influência nos primeiros anos de vida dos entrevistados.

2.2.2 Sobre a escolarização na Educação Básica

Quanto à escolarização, os quatro acadêmicos tiveram seu primeiro contato com a educação formal entre a idade de dois e seis anos. Ricardo com seis anos de idade foi encaminhado a uma escola de atendimento a pessoas com deficiência mental - APAE. Em seu depoimento, declara que foi um período muito difícil, incluindo as relações interpessoais “eu sabia mais do que os colegas ouvintes, não tinha medo, até brincava, e fazia as atividades com facilidade.” Em seu depoimento, relata que sua família buscou atendimento ligando a surdez, o não falar, a uma possível deficiência mental. Os outros três casos, Márcia e Tânia com três anos de idade e Teresa com dois anos de idade, foram matriculados em uma escola que tinha atendimento para crianças surdas. Destes, dois disseram que o atendimento se dava com base na oralidade e que o objetivo desta proposta de educação partia do princípio de que os surdos deveriam articular os sons da articulação da voz, pronunciar as palavras, ou seja, se negava a língua de sinais.

Esta realidade de busca pela normalização através da oralização, presente na família, tem continuidade na educação formal no momento em que os entrevistados ingressaram na educação infantil e, após, no Ensino Fundamental, como ficou evidenciado quando relataram seus percursos escolares.

Na época em que foram escolarizados, havia uma orientação do Ministério da Educação que reforçava a oralização na escola e este atendimento deveria ser reforçado no contexto familiar⁷. Esta

⁷ Cito textualmente a recomendação contida no documento dirigida a escola e também aos familiares: “Então, senhores pais, iniciem o seu preparo que não há um minuto a perder [...] tal treinamento deve começar em casa, nenhuma criança surda começará a leitura da fala, a menos que outras pessoas falem quando a criança estiver olhando para elas. Os pais bem orientados pelos serviços educacionais sabem que precisam desenvolver a linguagem de seu filho, ou seja, já sabem que a criança mesmo surda, já nasce com capacidade para expressar o que quiserem, por meio do corpo, principalmente dos gestos, e por meio das palavras” (MEC/ SEESP, 1997, p. 114).

orientação é exemplificada no caso de dois entrevistados, filhos de pais ouvintes, que descreveram que as estratégias de ensino utilizadas na escola estavam ligadas a uma prática de articulação dos sons e à pronúncia das palavras. No depoimento de Têrsa, esta prática fica evidenciada nesta sua observação: “quando era criança a professora falava e fazia gestos juntos, eu não entendia e tinha medo”. Também é o caso de Márcia, que afirma: “a professora fala, falava, e gesticulava fazendo caretas, eu não entendia, ela parecia estar braba.”

A proposta de oralização, durante anos seguidos na prática escolar, foi o objetivo principal da educação para as crianças surdas. Para que elas dominassem a língua oral recebiam, na maior parte do tempo que passaram na escola, treinamento oral. Em função dessa prática, o ensino das disciplinas escolares foi relegado ao segundo plano, o que acarretou, segundo Goldfeld (2002, p. 31), “queda no nível de escolarização.” Nesta mesma direção, Duffy (1987 apud QUADROS, 1997, p. 23) observa que as crianças surdas que foram educadas dentro de uma proposta oral tiveram atrasos na leitura e escrita, nas demais áreas do currículo escolar, assim uma defasagem na relação entre idade e série escolar.

Conforme indicam as entrevistas, este foi também o processo que marcou a escolaridade básica de três entrevistados e possivelmente pode explicar a entrada tardia no Ensino Fundamental, assim como a retenção na mesma série. De acordo com as informações obtidas na pesquisa, Ricardo relata dificuldade em entender os conteúdos escolares durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Podemos levantar desse seu depoimento, associado com as conclusões dos autores citados, que a forma de ensino não apropriada que vivenciou pela oralização, favoreceu a interrupção dos estudos no Ensino Fundamental. Segundo informou: “na escola a professora falava e gesticulava, eu não entendia nada, daí desisti de estudar com a idade de dezessete anos.”

Os prejuízos acarretados na apropriação do conhecimento durante o processo de alfabetização, a retenção nos anos iniciais e o abandono escolar repercutiram na entrada tardia em todos os níveis de ensino posteriores. Considerando o ingresso no ensino superior, Ricardo e Teresa iniciaram com 25 anos, Márcia com 24 anos. Tânia ingressou com 19 anos, ou seja, foi a que mais se aproximou da idade regulamentada.

Para entender estas diferenças retomamos dados do processo de escolarização de Tânia, que desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio se deu em uma proposta bilíngue. Favoreceu também a comunicação na família, pois os pais eram eles também surdos,

usuários da língua de sinais. Ela afirmou nunca ter sido reprovada, tendo concluindo a educação básica com 18 anos. Assim, a educação bilíngue que recebeu representou uma condição que atendeu as necessidades mínimas de apropriação de conteúdos escolares e continuidade dos estudos e por que não dizer de autonomia enquanto estudante. Conforme seu depoimento: “meus pais, usuários de Libras me ajudavam e tive a sorte de ter uma professora que conhecia a língua de sinais, meu rendimento sempre foi muito bom.”

Considerando as quatro situações analisadas, em duas famílias cujos pais detêm maior nível de escolarização (Ensino Médio) e também são usuários de Libras, nota-se que estes adotam estratégias que se aproximam da cultura escolar, diferentemente dos demais. Tânia foi beneficiada pelas duas situações. O pai de Tânia e a mãe de Márcia, com formação de Ensino Médio, acompanharam de forma mais direta e em níveis mais elevados de escolaridade as atividades extraescolares das filhas. A mãe de Márcia, que é ouvinte, buscou se apropriar da língua de sinais e voltou a estudar para poder auxiliar a filha nos estudos. Segundo Márcia, “minha mãe concluiu o Ensino Médio comigo no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), e aprendeu língua de sinais, assim estudávamos em casa.”

Enquanto nestas duas famílias foi possível identificar acompanhamento escolar e a utilização da língua sinalizada como fatores favoráveis ao processo de ensino aprendizagem, os pais de Ricardo e Teresa, com uma formação do antigo primário e não usuários da língua de sinais, acompanharam somente o processo de alfabetização, a escrita de palavras simples, não conseguindo auxiliar quando se referia a conceitos mais específicos ligados à leitura e interpretação de textos.

Pode-se inferir que as atitudes familiares de participação e apoio aos estudantes surdos forma um conjunto de atitudes positivas para o processo de ensino aprendizagem, visto que a família é a primeira instituição social à qual a criança pertence e nela desenvolve as mais diversificadas formas de comunicação. Ressalta-se aqui a importância de se conhecer a realidade de vida da criança surda para que juntos, pais e escola, possam traçar estratégias de ensino que melhor se apliquem às necessidades educacionais do estudante surdo. Diante da realidade de seus filhos serem surdos, os pais são parceiros privilegiados no processo ensino aprendizagem dos filhos, podendo colaborar com a escola. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) expressa que aos pais deveria ser dado o direito de escolher, na medida do possível, o tipo de educação que almejam para seus filhos. E ainda, propõe que a escola encoraje os pais a participarem em atividades educacionais no lar e na

escola, onde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares, bem como supervisionar e apoiar a aprendizagem de seus filhos implicando na qualidade do processo ensino-aprendizagem (UNESCO, 1994).

Diante do percurso até aqui descritos consideramos a organização familiar na perspectiva de estratégias de comunicação, de apoio nas atividades escolares durante o processo de alfabetização. Estes dois elementos identificados indicaram maneiras diferenciadas de tratamento quando se trata de surdos filhos de pais ouvintes e surdos filhos de pais surdos, sendo este o diferencial: a língua de sinais. Também o nível de escolarização dos pais influencia diretamente no apoio aos filhos em suas atividades extraclasse. No Ensino Médio e acumulando muitas lacunas nos conteúdos, os entrevistados buscam junto aos amigos surdos ou familiares apoio no sentido de superarem suas limitações. Tânia afirma que seu rendimento escolar baixou muito no Ensino Médio, exigindo dela muita dedicação e leituras em casa; Teresa e a irmã gêmea, também surda, estudavam juntas em casa para superar as dificuldades ligadas à leitura; Ricardo e a namorada, que também é surda, se apoiavam mutuamente na mesma direção.

Os relatos dos quatro entrevistados indicam que as maiores dificuldades foram e permanece ainda ligadas à apropriação da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, comprometendo de modo geral o acesso ao conhecimento em todos os níveis de ensino. Para Goldfeld (2002), a dificuldade de interpretação da língua escrita é também uma realidade de estudantes surdos de outros países. As estratégias inadequadas de alfabetização comprometem a escrita e a interpretação no momento da leitura, lacuna que pode se estender por toda a vida acadêmica.

Como vimos, a presença do intérprete na sala de aula teve início somente quando os entrevistados chegam ao Ensino Médio, este garantido pela Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002). Os quatro entrevistados passaram por uma situação nova com o ensino intermediado pelo intérprete de Libras. Para eles, desde o Ensino Médio, inicia-se uma dependência direta com este profissional no que se refere à apropriação de conteúdos. Neste nível de ensino, os quatro foram unânicos em afirmar que sua relação com os ouvintes (colegas e professores) foi de distanciamento e mesmo estando diariamente com eles, ficando a comunicação limitada aos cumprimentos de chegada e saída no espaço escolar. Para eles, os professores no Ensino Médio não utilizavam estratégias diferenciadas para o processo ensino-aprendizagem, tendo unicamente o intérprete como recurso para explicar

os conteúdos. Os entrevistados não percebiam preocupação por parte dos docentes com a inserção do estudante surdo em sala.

As afirmações referidas representam parte das condições que podem produzir barreiras na comunicação e no isolamento do estudante surdo no contexto educacional, bem como dificuldades na apropriação dos conteúdos e com a apropriação da Língua Portuguesa e a dependência do intérprete. A aprendizagem dos estudantes surdos torna-se, em princípio, mais lenta, se relacionada aos estudantes ouvintes, ampliando assim as barreiras em superar dificuldades escolares que normalmente encontrariam os estudantes ouvintes. Também neste nível de ensino a interpretação da língua oral para a língua sinalizada não garante a exigência de apropriação dos conteúdos, e a interpretação da Língua Portuguesa escrita se torna mais complexa, dificultando o aprofundamento dos conteúdos trabalhados na escola.

De acordo com Pereira (2007), o problema de interpretação da Língua Portuguesa (escrita) pelos surdos, e que se configura na educação, está ligado à falta de interação da língua de sinais e a língua escrita. A importância é mostrar aos estudantes surdos que a língua escrita tem significado e que pode se inserir no “movimento discursivo da escrita.” (PEREIRA, 2007, p, 50) e é uma responsabilidade ligada a uma proposta pedagógica de ensino, ou seja, uma responsabilidade das instituições de ensino que deve se fazer presente no ato de ensinar e aprender. Esta responsabilidade deve estar prevista na ação de planejar para que seja possível uma educação integral e inclusiva dos estudantes surdos. O planejamento da ação pedagógica deveria apresentar estratégias que viessem a contribuir para o enfrentamento das dificuldades e atendimento das especificidades ligadas ao aprendizado dos estudantes surdos e sua participação no cotidiano escolar.

Retomamos aqui o que está previsto no artigo nº 22 da Lei 10436/2002 sobre a necessidade do professor mediador conhecer sinais básicos de Libras. De acordo com esta Lei, o professor, juntamente com o auxílio do intérprete, deveria através de uma prática pedagógica diferenciada mediar de uma maneira mais objetiva a apropriação do conhecimento, criando significados aos textos escritos, favorecendo assim a interpretação da leitura. O intérprete, por sua vez, além da interpretação, tem a incumbência de estabelecer uma interação entre alunos e professor, favorecendo a socialização entre surdos e ouvintes sem discriminação e com respeito às diferenças.

O intérprete constitui um elemento de importância primordial na educação dos surdos, na esfera de classes regulares, pois um profissional que atua nesse âmbito deve ser devidamente capacitado para dominar a

Libras. Este, por sua vez, devendo propiciar aos surdos receber informações escolares em língua de sinais, abrindo-lhes oportunidades para que possam construir competências e habilidades na leitura e na escrita, tornando-se, portanto, letrados.

O surdo não é pior que o ouvinte, é cognitivamente igual, tem as mesmas capacidades e inteligência, porém é um sujeito que tem uma forma única, peculiar de aprender, pois compartilha duas culturas e precisa apropriar-se de ambas. A língua de sinais constitui esta ponte, portanto, importante na educação dos surdos nas classes regulares (MENEZES, 2011).

As experiências na escolarização dos surdos nos níveis básicos de escolarização apresentam a complexidade do processo de inclusão no ensino para os estudantes surdos. Como vimos através dos dados da pesquisa, as orientações da legislação estão longe de se efetivarem no ensino básico e, como veremos posteriormente, também no Ensino Superior. Existem lacunas e essa disparidade entre a realidade e o que é prescrito em Lei é ainda um problema que merece uma análise crítica das políticas de educação inclusiva.

2.2.3 Ensino Superior: limites e possibilidades

Estar cursando o Ensino Superior para muitos jovens brasileiros já foi considerado uma condição de *status*. O Ensino Superior por décadas foi privilégio de famílias providas de recursos financeiros. Porém, nas últimas décadas se observa que o número de vagas vem aumentando devido a auxílios financeiros governamentais, permitindo às pessoas de classes sociais menos favorecidas ingressarem no Ensino Superior.

Nesta pesquisa os entrevistados, assim como outros jovens, veem o ingresso no Ensino Superior ampliar suas preselectivas profissionais. Entre os cursos de ingresso dois estavam ligados à docência. Teresa e Ricardo, estudando licenciatura, afirmam que a escolha por essa área se deu pelo interesse pessoal de serem professores, bem como poderem depois de formados trabalharem com outros surdos. Tânia, estudando no curso de administração, declara querer trabalhar em espaços que tenham mais surdos e poder orientá-los e ajudá-los no que for preciso nas empresas. Essa disposição em querer ajudar o outro que também é surdo, seja na escola ou mercado de trabalho, foi citada pelos três entrevistados. É possível levantar a hipótese inferir que na escolha dos cursos eles levaram também em consideração, não apenas a gratuidade

do ensino (bolsas e instituição pública), mas também a realização de uma formação que possibilitasse um trabalho humanitário com o outro sujeito que também é surdo.

Maiola (2009) compreende que é preciso considerar:

A escolha profissional e as perspectivas profissionais são de extrema relevância, pois grande parte dos questionamentos sobre inclusão na universidade consiste na qualidade da formação do acadêmico com necessidades especiais, seu diploma e o mercado de trabalho. Porém, estas questões se tornam sem fundamento quando não se questiona o próprio acadêmico sobre suas perspectivas enquanto pessoa profissional. (MAIOLA 2008, p. 89).

Na perspectiva de cursar o Ensino Superior, outro fator identificado é a melhoria das condições de vida. Estes consideraram que estudar garantirá melhores salários e condições de trabalho. Tânia afirma: “quero trabalhar em uma empresa no setor de administração ou recursos humanos, é para isso que estou estudando.” Na fala de Ricardo, percebemos a perspectiva de formação ligada a melhores condições de trabalho: “quero passar em um concurso do estado ou município, ainda não sei, também quero abrir uma escolinha de voleibol para surdos e ouvintes.”

Informações ligadas ao nível de formação e às possibilidades de uma maior remuneração é elemento de análise na pesquisa de Pereira (2007). A autora afirma que a formação em nível superior poderá levar a mudanças nas condições financeiras, mudança esta ligada a um aumento de 50% nos salários quando comparados ao de pessoas que estão no mercado de trabalho sem a mesma titulação.

Porém, somente a titulação não garantirá a inserção no mercado de trabalho, sua formação deverá estar relacionada a outros fatores relacionados as demandas e exigências do mercado de trabalho e à independência parcial do intérprete de Libras. Independência parcial porque os surdos têm consciência de suas possíveis limitações enquanto seres humanos e a complexidade da área de formação em que atuarão. Com um olhar direcionado ao futuro profissional os quatro entrevistados, almejam trabalhar na área de sua formação como já mencionado. Sobre o prosseguimento dos estudos, somente Tânia e Teresa têm um projeto de continuidade após a graduação em formação em nível de especialização na área de formação.

Ao identificar as formas de acesso dos acadêmicos, seja por vestibulares ou editais específicos das instituições, houve por parte destes estudantes a preocupação ligada aos custos de manutenção do curso de graduação e, durante a entrevista, identificamos que três entrevistados têm gratuidade garantida até a conclusão. É importante considerar a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), que estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, nas Universidades e Institutos Federais. Esta lei combina os critérios de frequência em escola pública com critérios de renda e cor, mas não prevê reserva de vagas para pessoas com necessidades especiais, porém garante que as instituições criem de forma autônoma vagas em cursos para estas pessoas. O Programa Incluir: Acessibilidade na educação Superior (BRASIL, 2005) vai ao encontro do atendimento à expansão do número de vagas nas universidades públicas, oportunizando o acesso e igualdade de oportunidades a pessoas com necessidades educacionais especiais. Neste programa, é defendida a ideia de que os núcleos de acessibilidade melhoram o acesso dos sujeitos com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas IES, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

Para Costa (2007), as discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil tiveram início com a LDB (1996), no que se refere à educação básica, e estende-se no momento atual ao Ensino Superior. Cerca de 180 universidades, faculdades e/ou institutos federais oferecem algum tipo de cota racial ou social. Especificamente em relação às cotas para pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, a Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005b), com o Programa Universidade para Todos, garante recursos financeiros para estudantes que ingressam em instituições privadas, com cotas para alunos com deficiência. Na atual legislação brasileira, observamos a preocupação com o acesso e a permanência de pessoas em condições financeiras menos favorecidas e as pessoas com deficiência.

Retomando dados da pesquisa, dos quatro entrevistados três frequentam instituições privadas, cujo acesso se deu por editais especiais, editais estes ligados à política de cotas no setor privado, condição que favoreceu o acesso à educação superior. Dos três que estavam nas instituições privadas, dois entraram pelo sistema de cotas, somente Márcia declara que o pagamento das mensalidades é custeado pela família, com quem esta reside. Tânia, dos quatro entrevistados, é a única que teve acesso ao Ensino Superior pelo sistema do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e estuda em uma instituição federal,

assim, dado o caráter público da mesma instituição toda a sua formação será gratuita. Os dados sociais ligados às famílias são considerados pelos sujeitos da pesquisa também como sendo de importância fundamental para sua permanência na universidade. Estes relataram (conforme casos singulares descritos anteriormente) que residiam com seus familiares, não arcando com despesas de moradia e total da alimentação, situação que favorece manter-se na universidade.

As quatro famílias são compostas por quatro a cinco pessoas, portanto, são famílias com poucos filhos. O sustento financeiro da casa se dá, em três dos casos, pelos pais (provedores de recursos do lar). Somente a mãe de Teresa exerce atividade remunerada que garante despesas mensais da família. Os quatro entrevistados trabalham e afirmam que suas rendas mensais (salários), não garantem condições de permanecerem no Ensino Superior. Para estes a permanência, além de custos com mensalidades, envolve aquisição de materiais, alimentação e vestuário, assim o apoio financeiro da família mais os recursos governamentais são considerados importantes.

Nuernberg (2008) e Pereira (2007) chamam atenção sobre a importância do auxílio financeiro provindo das políticas públicas para acesso e permanência de muitos jovens no Ensino Superior. Segundo os autores, as pessoas com deficiência sensorial buscam, em maior número, as instituições privadas de Ensino Superior. Isto se deve aos diversos obstáculos que o ensino escolar impôs a esse grupo social e ao alto grau de competitividade nos vestibulares das universidades públicas. Além disso, “Os que conseguem vencer as barreiras escolares, em geral, têm acesso aos cursos considerados de menor status.” (PEREIRA, 2007, p. 28). O que foi identificado na pesquisa de Pereira pode ser considerado nesta investigativa, pois os quatro entrevistados são acadêmicos de graduação de cursos considerados de menor *status*, dois dos entrevistados estavam na licenciatura e os outros dois cursando administração.

Diante do que analisamos dos depoimentos até aqui, no que se refere à possibilidade de acesso à educação superior, às formas de ingresso e às condições financeiras, podemos inferir que as políticas públicas ligadas à educação superior provocaram um rompimento de uma tendência, pois sujeitos oriundos de classes economicamente desfavorecidas e com deficiência que antes não tinham oportunidades de acesso no Ensino Superior agora estão neste nível de ensino. A presença dos jovens surdos e o número crescente de matrículas na graduação traz um novo elemento que nos faz pensar para além das políticas de acesso, havendo no momento atual a necessidade de discutir a permanência

neste nível de ensino e também, em uma perspectiva de possibilitar que os sujeitos na condição de serem surdos possam acessar outros cursos e serem profissionais em outras áreas do mercado de trabalho.

No que se refere às condições de permanência, identificamos a importância do aspecto financeiro para a manutenção na graduação, pois além do custeio das mensalidades, há outras despesas como alimentação, materiais acadêmicos, etc. Para, além disso, as condições de permanência na formação superior estão relacionadas: as relações interpessoais na universidade, a estruturação da práxis pedagógica, os currículos entre outros identificados na Educação Básica e que se estendem ao Ensino Superior. Inserir-se no contexto universitário é desafiador para todos os jovens. Os problemas de adaptação, condições financeiras, fragilidades dos níveis anteriores de ensino podem levá-los ao sucesso como também ao abandono dos estudos.

Ou seja, na questão da permanência dos acadêmicos surdos, há necessidade de ir além do que é pontuado nas políticas públicas. Torna-se necessário levar em consideração, entre outras questões, as relações interpessoais no processo ensino aprendizagem que estão diretamente associadas às formas de comunicação, ao letramento e ao conceito que estes subjetivam sobre inclusão educacional. Para Moreira (2014) o compromisso social universitário consiste em buscar um acesso democrático que dê garantia à permanência e que prime pela participação e igualdade de direitos, independente das condições sociais e condições pessoais dos estudantes. E quando nos referimos ao compromisso social, trata-se de reconhecer a complexidade da formação dos surdos com perdas auditivas severas e, assim, pensar estratégias que lhes possibilitem atuação profissional atuante e comprometida. Estas estratégias necessitam serem discutidas entre os sujeitos que são os surdos e ouvintes nas universidades, a fim de buscar soluções ligadas à eliminação das barreiras atitudinais, à formação e ao futuro profissional.

Os entrevistados consideram como uma barreira de acessibilidade e permanência o problema de comunicação. Esta se configura como elemento de distanciamento, que prejudica as relações interpessoais entre professores e aos colegas, seja no espaço da sala de aula ou em outros espaços universitários. A condição de ser surdo e a falta ou pouca comunicação os leva a um possível distanciamento e ainda comprometimento na apropriação dos conceitos científicos das disciplinas dos cursos em que estão matriculados. No âmbito de pesquisa realizada por Bisol et al. (2010), os autores mencionam indicativos que vêm apoiar esta análise:

Os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes, daqueles se sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encaram esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcada pela construção da identidade, da autonomia, de ideias e de relações interpessoais. (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001 apud BISOL et al., 2010, p. 152).

Os “bate papos” informais comuns entre colegas, estudantes e professores ficam limitados à participação do intérprete de Libras. Tânia afirma que: “para conversar é mais rápido para nós o uso de sinais, as pessoas não têm tempo em um bate papo para esperar a gente escrever, se eles não sabem Língua de Sinais, o intérprete precisa estar junto.” Teresa diz que: “às vezes, eu tento escrever para o ouvinte entender o que quero, mas a forma escrita dá confusão. Eles, às vezes, não entendem o que escrevo daí preciso do intérprete para explicar o que quero.”

Outra realidade que se apresenta é referente a algumas situações em que os ouvintes, por desconhecimento, pedem aos surdos que articulem as palavras. A emissão de palavras pelos surdos só facilitaria uma possível compreensão dos ouvintes, em nada faria os surdos compreenderem o que está sendo dito, falado e ou explicado pelos professores. Tânia em seu depoimento comenta sobre as atitudes dos colegas ouvintes, “eles não sabem como é ser surdo, é diferente, eles não entendem, queria que o grupo de colegas aprendesse Libras. Que mostrassem interesse. Eu ia gostar muito. Se eles não têm interesse em Libras a comunicação fica complicada, prefiro sinais eu queria no futuro assim.”

Os sujeitos da pesquisa sabem de suas necessidades referentes às estratégias de ensino diferenciadas (recursos visuais, transcrição de textos, professores que soubessem língua de sinais) e sentem a ausência destas ainda não implementadas no cotidiano da sala de aula universitária. Assim, eles consideram a necessidade de mudanças no modo como os colegas e professores se relacionam com o estudante surdo. Auxílio não assistencialista (coitadinho) e sim com uma perspectiva de ajuda educacional, que perceba a sua existência em sala de aula enquanto sujeito do processo ensino aprendizagem.

O apoio ao estudante surdo é descrito na pesquisa de Lima (2012) e vem corroborar com as afirmações sobre a vivência dos entrevistados, e também de surdos em outras Instituições de Ensino Superior no Brasil. São dados que sinalizam a necessidade de planejamento no que se refere à permanência destes acadêmicos para que eles se sintam incluídos, como observa Lima:

O apoio destinado ao acadêmico surdo se concentra no intérprete de sinais. As dificuldades de trabalhar com estudantes inclusos, muitas vezes por não terem informações adequadas sobre as deficiências, nem qualificação profissional para trabalhar com elas. As universidades, frente a uma legislação para a inclusão, acabam por dar o acesso aos candidatos deficientes, sem na maioria das vezes, planejar sua permanência no meio acadêmico. (LIMA, 2012, p. 51-52).

Identificamos, assim, que a forma de comunicação se apresenta para os quatros entrevistados como limitadora nas relações diretas com os ouvintes no espaço educacional. Esta limitação de comunicação entre surdos e ouvintes pode ser percebida na construção de relação de dependência do intérprete, por ser este o único com quem conseguem conversar sobre os conteúdos acadêmicos ou outros assuntos. Nesta situação, consideramos as barreiras atitudinais referentes ao trato pedagógico, em que o professor diante da presença do intérprete pode ignorar o acadêmico surdo, deixando-o sob a dependência do intérprete.

Portanto, a dependência do intérprete representa uma lacuna no processo de formação dos jovens surdos durante o percurso de escolarização, bem como a fatores culturais e sociais ligados ao estigma da surdez de que quem não ouve não entende. De acordo com o grupo estudado, duas entrevistadas têm maior nível de independência, necessitando do intérprete apenas para as disciplinas e assuntos administrativos. Tânia argumenta “quando vou à secretaria ver sobre documentos preciso do intérprete, acho importante para entender os documentos. Em outras situações eu escrevo, aponto, uso classificador assim não preciso depender do intérprete.” Teresa indica que prefere fazer algumas coisas sozinha: “nos outros espaços da universidade eu não gosto de depender do intérprete, só às vezes chamo ele, se as pessoas na secretaria ou na biblioteca não sabem Libras eu escrevo. Com os documentos, se não entendo peço ajuda do intérprete.” Ricardo

tem outra opinião, conforme disse “na universidade eu estou sempre junto com o intérprete, ele me ajuda em tudo, inclusive no intervalo, secretaria e biblioteca. Durante o intervalo, ficamos conversando, acho melhor ter ele sempre junto. Penso que é melhor ele sempre junto para me ajudar porque é difícil se incluir se a pessoas não sabem Libras, penso que sem intérprete não tem inclusão.” Márcia, assim como Ricardo, também mostra maior dependência “durante os intervalos fico junto com intérprete, tenho pouca relação com colegas ouvintes. Sempre estou com o intérprete e ele me ajuda a resolver as coisas que preciso dentro da universidade.”

Considerando a opinião dos entrevistados sobre autonomia e dependência em relação ao intérprete, Quadros (2004) considera que o intérprete deverá apresentar confiabilidade, imparcialidade, distância profissional e a fidelidade durante a interpretação. Porém, ela afirma ser antiético que o intérprete assuma funções que não sejam específicas da sua atuação, entre elas: tutorar os estudantes e realizar atividades gerais extraclasses. Ainda na opinião da autora pode-se dizer que a independência dos surdos está ligada a suas condições subjetivas e à possibilidade comunicativa de incluir-se de forma autônoma; e delega ao intérprete a responsabilidade de conhecer suas funções, de não tutoria, e sim ligadas às interpretações do conteúdo no espaço da sala de aula.

Também o desconhecimento dos professores da forma de apropriação visual pela qual o acadêmico surdo se apropria dos conteúdos e faz leitura de mundo é importante ser considerado, bem como conhecer as especificidades da surdez severa e profunda dos acadêmicos que têm este grau de perda auditiva. Pereira (2007) considera a importância da ajuda ou tutoria dos estudantes ouvintes e professores, em sua trajetória acadêmica. Esta tutoria por parte dos ouvintes, muitas vezes, torna-se a única forma de estarem e se sentirem incluídos, no contexto universitário. Os quatro surdos desta investigativa afirmaram que os professores não sabem Libras, nem mesmo o cumprimento “oi” e generalizam os surdos, pensando que todos sabem leitura labial ou que o fato de emitir sons possa garantir a oralização de palavras.

Para os entrevistados, algumas atitudes pessoais podem ainda ser um elemento excludente na educação. Eles se referem a professores que não identificam a especificidade dos surdos e a maioria dos seus colegas ouvintes que, mesmo passando semestres estudando juntos, mantêm-se distantes deles. Ricardo afirma: “tenho apenas uma colega que busca conversar, e tenta sinalizar.” Para Márcia, isto se dá de forma diferente

“os colegas não se aproximam, ficam só olhando de longe.” Tânia relata que “os trabalhos em grupo é o único momento pedagógico em que é convidada a participar, em outras situações estou sempre distante dos colegas.” Teresa avalia o distanciamento com sendo desinteresse dos colegas em aprenderem Libras: “eles não querem aprender Libras “normal”, mas nós surdos precisamos aprender a falar, (reforça) não concordo.” Ela ainda acrescenta em sua narrativa: “nunca sou convidada a participar das festas da turma, sei que os colegas fazem festas, o intérprete me conta.”

A denúncia sobre o distanciamento entre surdos e ouvintes pode ser considerada como o querer pertencer ao grupo, vencer limitações, buscar alternativas para ocupar um espaço onde não se sentem apoiados. Revela uma possível necessidade de querer partilhar suas dificuldades e mesmo a possibilidade de esclarecer sobre sua surdez e dificuldades que os surdos têm de se sentirem parte do contexto. Estar incluso em situações cotidianas do mundo acadêmico inclui os ambientes de lazer com os colegas ouvintes, e não apenas a sala de aula. Diante da narrativa, pode-se questionar: quem sofre o abandono e de onde parte a atitude de abandonar?

Vimos que a comunicação é um tema que aparece permeando as relações interpessoais e que a comunicação escrita e/ou sinalizada é mais uma situação vivida pelos acadêmicos surdos. Assim, diante das expectativas que os jovens em geral necessitam para se organizar no mundo acadêmico, para o jovem surdo ainda há a necessidade de ultrapassar as lacunas de conhecimento dos níveis anteriores de ensino, sobre a forma de comunicação na modalidade escrita. Ricardo, que apresentou maior nível de dependência do intérprete, relata que “os textos, livros, se eu não tiver o intérprete (atividades extraclasse) não consigo entender o significado, não aprendo, preciso sempre apoio.” A leitura e a interpretação dos textos acadêmicos e livros também são apresentadas como uma barreira de acesso ao conhecimento, o que é considerado por estes jovens como uma fragmentação do saber, por não conseguirem com total compreensão ler os livros e artigos ligados à área de formação.

Nesse sentido, ao não compreenderem a totalidade do conteúdo apresentado em aula é necessário considerar que a aprendizagem está comprometida e pode colocar em risco a permanência bem-sucedida no curso de graduação. Então, percebe-se diversas situações que contemplam as necessidades dos acadêmicos desta pesquisa. Entre estes: as condições de acessibilidade, as formas pedagógicas relacionadas aos conteúdos, a formação e qualificação dos docentes, as barreiras

atitudinais ligadas a colegas ouvintes. As Instituições de Ensino Superior precisam reconhecer que, além do acesso, a garantia de uma educação de qualidade é fundamental à inclusão dos estudantes. Thomas (2006 apud LIMA, 2012, p. 50) afirma que “[...] permanência, participação e conclusão da graduação com qualidade [...]”, vai além do que é pontuado nas políticas públicas ligadas ao acesso e à garantia do intérprete de Libras.

No que se refere à aprendizagem e processo pedagógico, os quatro entrevistados afirmam que se apresentam e conversam com os professores sobre as possíveis formas e estratégias de transmissão dos conteúdos, a necessidade de tempos diferentes de olhar para o quadro ou *data show* e o tempo de olhar para o intérprete. Teresa e Tânia afirmam conversar com os professores sobre “mudar o jeito de dar aula”, mas enquanto alguns professores buscam esta mudança, afirmam que a maioria não dá a devida atenção que elas consideram importante. Muitos professores dirigem-se ao intérprete e não a elas para ver se ficaram dúvidas. Para Teresa, há necessidade de os ouvintes “melhorar a percepção sobre surdez. Tem professor que se preocupa, outros nem tanto, quando chega professor novo eu me apresento e explico que sou surda (intérprete) e digo que as provas têm de serem transcritas, uns professores fazem, outros não, depende do jeito de cada um, eu vou me virando, exijo respeito do professor nas minhas necessidades, e o que eu preciso.”

A prática docente universitária pode ser aqui ligada a uma prática de normalização da diferença relacionada à surdez, como se não houvesse necessidade de mudanças nas formas de “dar aula” e assim desconsidera o apoio especializado que garanta uma maior apropriação dos conhecimentos por parte dos acadêmicos. Na opinião de Ricardo e Márcia, esta postura dos professores já é considerada normal pela sua repetição, por isso, buscam se adaptar às atividades; relatam que no início da graduação a adaptação foi difícil, agora já estão acostumados com a forma dos professores ministrarem as aulas.

Os depoimentos anteriormente apresentados estão ligados à ideia de Perlin (2003) quando se refere à hipótese da educação bilíngue permanecer somente no contexto linguístico de troca da língua oral para uma língua sinalizada. Para a autora, a presença do intérprete seria mais uma forma segregacionista de os surdos ficarem em “guetos” dentro do sistema formal de ensino. Estes guetos podem ser criados involuntariamente pelos professores por não acreditarem no potencial dos estudantes surdos ou por atribuir que suas dificuldades estejam relacionadas unicamente à surdez, e o “aprender” ficaria mais uma vez

relegado ao aluno ou ligado à interpretação (responsabilidade do intérprete de Libras). Diante do processo ensino-aprendizagem, os quatro acadêmicos avaliam que há desconhecimento dos professores e colegas sobre surdez e sobre as pessoas surdas. Eles indicam que em muitas situações os professores nem sabem que têm um surdo em sala de aula e somente ficam sabendo no primeiro dia de aula quando chega o intérprete.

Cruz e Dias (2009) relatam que a dificuldade na relação dos acadêmicos surdos está ligada à postura de alguns professores que exigem a perfeição na escrita da Língua Portuguesa. Estes professores, por vezes, não entendem as dificuldades de interpretação ligadas a esta forma de escrita. Por serem línguas com estruturas gramaticais diferentes este conflito resulta em situações de fragilidade ligadas à permanência na graduação. Nas colocações até aqui analisadas, identificamos questões como: comunicação surdos/ouvintes, atitudes/relações, estratégias de ensino, a modalidade escrita e capacidade de interpretação como base para a leitura e escrita e o desempenho acadêmico.

Para estes autores, a superação dessas dificuldades ligadas ao desempenho acadêmico fica relegada unicamente aos acadêmicos surdos, isto é, deve partir do próprio estudante que individualmente deverão pensar formas para sua aprendizagem, recaindo sobre si a responsabilidade pela permanência no Ensino Superior. Suas dificuldades deveriam ser superadas pelos entrevistados, porém o esforço coletivo é necessário. Um exemplo é a importância que assume os setores de apoio pedagógico, estes ligados às necessidades pedagógicas, com o objetivo de superar as lacunas do processo de escolarização anterior que se agrava na graduação, o que nos remete à transversalidade da educação especial neste nível de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2008, elaborada pela SEESP, para todas as instituições de ensino, retoma a compreensão de educação especial como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e, que em “[...] especial na educação superior deva se efetivar ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.” (BRASIL, 2008, p. 11).

Diante das limitações identificadas há de se pensar que o papel das instituições é garantir a permanência dos estudantes. Esta responsabilidade não pode ser delegada ao acadêmico isoladamente. A superação das dificuldades acadêmicas depende, também, de se articular nas Instituições de Ensino Superior, os professores, os colegas e outros sujeitos que são a “universidade”, dos setores de apoio acadêmico, pois

somente em parcerias criadas durante a graduação é que a superação de certas dificuldades poderá ser alcançada.

Muitos dos estudantes surdos chegam ao Ensino Superior nos dias de hoje, na condição de iletrados funcionais. Como vimos, os pesquisados são oriundos de uma educação que enfatizou o método oral de ensino pautado na pronúncia de palavras e uma alfabetização inadequada se configura na fragilidade que eles indicam referente à leitura e à interpretação da língua portuguesa escrita. De acordo com Sacks (1989), “O Oralismo e a supressão do Sinal resultam numa deterioração dramática das conquistas educacionais dos surdos e no grau de instrução do surdo em geral.” (p. 45). Teresa considera “difícil quando precisa ler textos longos, ler artigos e ler os livros. Não consigo entender a Língua Portuguesa, se não tem alguém que explique o significado de algumas palavras nas frases, não consigo entender o que quer dizer, fica complicado.”

A permanência, na graduação, no que se refere ao setor de apoio a estes universitários, os entrevistados foram bastante críticos: Tânia e Márcia afirmam não haver o setor de acessibilidade na instituição e ao necessitarem de algo ligado às aulas dirigem-se aos professores e coordenadores de curso. Ricardo relata que tem o setor, mas que o mesmo não está ligado à especificidade da surdez, é mais geral sobre acessibilidade das pessoas com deficiência mental e deficiência física. Teresa afirma que na universidade há setor de acessibilidade, porém não é um trabalho ligado a apoio pedagógico de aprendizado de conteúdos.

De acordo com a pesquisa de Domingues et al. (2008), as universidades, visando à inclusão dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais e/ou com deficiências, evidenciaram necessidades transitórias que precisam ser superadas. Estas necessidades se referem à aprendizagem, leitura e escrita, produção e interpretação de textos e, também, à importância de produzirem opinião e argumentarem, na organização espacial e outras questões recorrentes na relação professor-aluno.

Assim, o trabalho psicopedagógico é um componente que vem ao encontro das necessidades dos entrevistados, e que diante de suas narrativas não têm esse tipo de atendimento nas universidades em que estavam matriculados. “A Psicopedagogia atua no núcleo considerando que muitas vezes o estudante chega à universidade com certas deficiências provindas dos níveis básicos da educação.” (DOMINGUES, et al., 2008, p. 71). Este trabalho auxiliaria os estudantes a se adequarem ao novo modelo de aprendizagem proposto pelas universidades. Esta pesquisa vem corroborar com os resultados obtidos junto aos quatro

universitários entrevistados e reafirmar a necessidade de um trabalho em nível universitário que dê condições de uma permanência com igualdade de apropriação dos conhecimentos entre todos os acadêmicos, sejam surdos e ou ouvintes.

Os estudantes que participaram da pesquisa citaram fatores que dificultam sua permanência no Ensino Superior. Porém, mesmo diante das dificuldades, estes relatam que conseguir chegar a este nível de ensino é gratificante, ajuda no desenvolvimento pessoal e profissional.

Consideram ser importante estar no Ensino Superior, sentem-se bem, porém ainda não se sentem totalmente incluídos, por dependerem do intérprete para que haja mediação com os ouvintes, pelas limitações de leitura e interpretação, por haver um desconhecimento da maioria dos ouvintes sobre suas especificidades ligadas ao grau de perda auditiva. Os acadêmicos relataram, ainda, que as relações, no espaço da sala de aula ou mesmo com a coordenação do curso e demais ouvintes ainda apresentam-se distantes.

Mesmo estando matriculada nas turmas, desde o início do curso, a estranheza deste processo de inclusão é parcialmente reduzida por parte de alguns colegas ouvintes e professores. Os acadêmicos surdos consideraram importante a aproximação com os ouvintes, pois isto oportuniza se conhecerem e reforçarem laços de amizade. Reconhecem a importância de estarem estudando e a garantia de acesso, porém sua opinião é que a proposta de inclusão na educação ainda está distante, não se sentem como sujeitos do meio acadêmico. Estes relatam dificuldades em construir laços de amizade. Afirmam que essa situação se manterá enquanto persistir a barreira de comunicação entre surdos e ouvintes e a visão de que a presença do intérprete é fundamental e única forma de inclusão.

Assim, ao olhar a proposta de uma educação inclusiva, precisamos reconhecer a importância, neste momento, de rever as formas de mediar os conteúdos científicos entre os sujeitos, sendo a apropriação deste fundamental para que os surdos possam também entender o processo histórico do qual fazem parte. O processo de inclusão não é um processo fácil. Além das condições subjetivas de envolvimento acadêmico, nível de conhecimento e apropriação de conteúdos nos níveis básicos de ensino, há de se considerar as condições de uma permanência de qualidade ligadas diretamente a barreiras atitudinais, à acessibilidade comunicacional, acessibilidade metodológica e pedagógica.

As limitações subjetivas de independência e dependência dos surdos em relação ao intérprete, as dificuldades de (re)significar

palavras escritas nos textos acadêmicos são considerados desafios que fazem parte de uma proposta que buscará incluí-los, assim a superação dessas barreiras poderá ser um mecanismos que aproxime os surdos do espaço acadêmico.

Pieczkowski e Naujorks (2014, p. 16), apontam “[...] a necessidade de superação de desafios importantes, principalmente os ligados às barreiras atitudinais, que tendem a definir uma uniformidade entre os estudantes e a expectativa de que todos produzam e aprendam da mesma forma e no mesmo ritmo [...]”. O que destacamos deste autor constitui um dos problemas mais presentes nas pesquisas na área da educação quando nos referimos a estudantes com deficiência, e esta necessidade se estende aos estudantes surdos, sujeitos desta pesquisa.

As barreiras atitudinais não contempladas nas políticas públicas precisam ser identificadas em suas especificidades dentro das Instituições de Ensino Superior. Cada instituição deverá ter em vista as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais e nesta categoria as especificidades da surdez.

De acordo com as questões analisadas nesta pesquisa, consideramos importante incorporar elementos ligados à participação cultural e política desses estudantes. Reconhecendo tais acadêmicos como cidadãos de pleno direito, considera-se que sua inserção/inclusão na cultura universitária está diretamente ligada às condições de acessibilidade. No que se refere à acessibilidade é importante considerar as formas como “[...] participam da cultura universitária e da prática política enquanto estudantes cotistas, que adentraram na educação superior pela efetivação do direito social à educação.” (OLIVEIRA, 2011, p. 976).

Para Oliveira (2011), a cultura universitária é pensada como um tipo particular, seus agentes, simbolismos e rituais, suas formas próprias de ocupação e usos dos espaços se sua temporalidade são específicos. Diante desta concepção de cultura, os acadêmicos surdos necessitam inserir-se, integrar-se, incluírem-se nas práticas, importantes para sua formação e futuro profissional. Ao analisar as opiniões dos entrevistados no que se refere à educação superior, identificamos, momentos de insatisfação, momentos de luta pelos direitos e a busca pela aceitação de suas diferenças. Assim, faz-se presente a atitude crítica para que seus direitos venham a se efetivar no Ensino Superior. É importante considerar que suas experiências de vida é um elemento considerável para conceituar o que estes entendem por inclusão e como vão exigí-la.

Quanto à inclusão, os entrevistados se posicionam de forma ainda muito empírica, sem grandes aprofundamentos ou relações com os

conteúdos estudados. Consideram que estar na universidade e o direito ao intérprete são um elemento positivo que garante um dos passos para a inclusão na educação.

Diante do tema inclusão no Ensino Superior, percebe-se que há uma fissura no que se refere às questões ligadas à permanência dos surdos e que a concretização de políticas e programas inclusivos não está sendo suficiente para um ensino de qualidade. É com base em suas experiências durante a escolarização em meio a turmas ouvintes e suas relações interpessoais e o distanciamento pela diferença de comunicação que descrevem o que vivenciam. Teresa, ao falar de inclusão, afirma: “sei que muitas coisas já melhoraram desde que eu era pequena, para os ouvintes ainda falta informação e conhecerem o surdo e suas necessidades. Assim a inclusão poderia acontecer. Também imagino uma universidade onde todos saibam língua de sinais, aí me sentiria mais incluída.” Na opinião de Ricardo, “não vejo a inclusão, sei que sem o intérprete seria pior, não acredito na inclusão.” Márcia também opina: “não me sinto incluída, acho muito difícil, falta relação e troca entre surdos e ouvintes na universidade.”

Os quatro entrevistados aceitam sua surdez, têm noção de suas limitações quanto à inclusão por sua perda auditiva (severa/profunda), ou seja, a impossibilidade de perceber qualquer ruído. Porém, eles afirmam que o processo de inclusão na educação se apresenta ligado à “cultura de educação”. Cultura esta que está relacionada ao fator tempo de aprender, às formas de comunicação e interações com colegas e professores no que se refere a atividades não só durante as aulas, mas também fora da sala de aula. Para os acadêmicos surdos, o fator tempo é de extrema relevância, este também considerado como um obstáculo com o qual vivem diariamente na universidade. Oliveira (2011) observa que a organização temporal e a rapidez com que o universitário surdo precisa perceber e apreender não garante a compreensão, pois estes precisam de mais tempo para elaborar a linguagem. Afirma: “O tempo universitário tampouco favorece a utilização de outras formas de comunicação que não a oral.” (p. 963).

Na mesma direção Moreira (2014), uma educação que prime pela inclusão dos surdos precisará investir não somente no intérprete de Libras. Precisarão pensar os tempos de aprender, rever materiais pedagógicos, pensar na qualificação permanente dos docentes, e ficar atenta a qualquer forma discriminatória. Neste sentido, a implementação de políticas consistentes de atendimento às demandas de acadêmicos com surdez “[...] podem ser consideradas como um caminho para a diminuição da exclusão universitária.” (MOREIRA, 2014, p. 114).

Consideramos importante mencionar que os depoimentos dos estudantes surdos revelam a urgente necessidade de um olhar contínuo das instituições de ensino aos estudantes com surdez. As situações apresentadas tornam-se mais um desafio para pensarmos a inclusão no Ensino Superior. Assim, é necessário eleger alternativas que levem em consideração a heterogeneidade dos alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, conforme seu próprio título, se voltou para o estudo dos percursos de escolarização dos acadêmicos surdos no ensino superior. O termo “percurso” nos remete à ideia de um caminho percorrido pelos universitários nas diferentes etapas de escolarização que tiveram acesso. São caminhos permeados de sentidos e significados, ora coletivos, ora individuais. Suas significações podem trazer contribuições para um coletivo que é o próprio desafio de estar no Ensino Superior.

Ao oportunizar a participação do acadêmico surdo nesta pesquisa, foi possível conhecer sua realidade social, a forma de inserção na organização familiar, seu processo de inserção nos vários níveis de ensino, bem como as condições de acesso e de permanência no Ensino Superior, incluindo as relações pessoais entre colegas e professores, o processo ensino-aprendizagem, a escolha do curso, e perspectiva profissional.

Como descrevemos, no plano familiar, em todos os casos, houve um investimento dos pais, que se empenharam para garantir uma possível qualidade de vida aos filhos surdos na busca da audição e da oralização destes sujeitos ainda na infância. A relação da busca pela audição naquele momento refletiu o que estava sendo trabalhado em nível educacional e amparado pela própria legislação. Diante disto, as relações entre família e escola, conforme as entrevistas, mostraram comprometimento dos familiares em relação a este outro diferente que estava no seu núcleo familiar.

As relações estabelecidas na família da pessoa surda, foram importantes para o processo de escolarização futura. Nestas relações, a comunicação diretamente ligada à língua de sinais contribuiu no processo de escolarização, na idade adequada para um dos sujeitos entrevistados. Os demais que não tiveram uma boa relação de comunicação direta através da Libras, com a família e nos anos iniciais da educação básica, tiveram uma entrada tardia no ensino regular e posteriormente no Ensino Superior.

Quanto à educação escolar, os universitários manifestaram que somente se sentiram incluídos quando estudaram em uma escola onde os colegas eram surdos e os professores bilíngues. Poder se comunicar através de sua língua materna representa para este grupo social uma necessidade fundamental para se sentirem parte dos espaços formais de ensino.

Na Educação Superior, as relações entre colegas e professores foram marcadas por distanciamentos, atitudes segregacionistas por parte dos ouvintes, atitudes estas ligadas ao desconhecimento da língua de sinais de professores e colegas ouvintes, gerando o isolamento pelos próprios limites que se estabeleciam na comunicação. Por isso, conclui-se da necessidade dos ouvintes se apropriar de conhecimentos ligados à surdez, bem como conhecer mais a língua de sinais. Consideramos que é mais fácil a um ouvinte sinalizar, pois sendo que o sinalizar está relacionado à possibilidade de ouvirem e terem condições motoras favoráveis, do que para um estudante surdo com perda severa/profunda conseguir pronunciar as palavras, ou seja, oralizar.

A comunicação do estudante surdo está também relacionada à possibilidade de aprender precocemente a língua de sinais. Assim, a aceitação da família por este canal comunicativo (visu-gestual) o auxiliará, posteriormente, no aprendizado da Língua Portuguesa, que também é importante para o alargamento das relações pessoais e do conhecimento formal.

Além dessa comunicação/relação, outro elemento identificado é a apropriação de conteúdos escritos, ou seja, as possibilidades de leitura e interpretação da língua portuguesa precisam acontecer de forma independente, para possibilitar o aprendizado destes conteúdos.

A dificuldade de apropriação dos conteúdos não é exclusiva dos acadêmicos surdos, porém a estes se agrava, pelas próprias limitações da educação básica, somando- a necessidade de apropriação da Língua Portuguesa, que para eles é considerada uma segunda língua.

Aos acadêmicos surdos há necessidade de apoio que lhes possibilite minimizar as dificuldades acadêmicas apontadas, bem como a apropriação do conhecimento em sua complexidade. Nesta linha de análise, os professores precisam estar sensíveis para perceber o que o próprio surdo solicita.

Ao opinarem sobre as aulas dos professores, geralmente em forma expositiva, os acadêmicos surdos relataram que ficam dependentes unicamente do intérprete, sem negar sua importância para entenderem os conteúdos das aulas. Desta forma, percebemos que há necessidade por parte dos professores de buscarem novas estratégias de ensino, garantindo que a interpretação de uma língua para outra esteja ligada às questões pedagógicas de apropriação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a permanência no ensino com qualidade para a formação. As narrativas dos quatro entrevistados denunciaram a falta de interações em sala de aula. Esta falta se relaciona a representações e a discursos no contexto da surdez que têm se delimitado em modelos

conceituais opostos: modelo clínico versus modelo socioantropológico. Essa forma reducionista de se olhar o surdo e a surdez ainda se faz presente no ensino, do básico ao universitário.

De acordo com o que foi analisado, esta ambiguidade, ainda está presente na educação. A proposta de educação em um modelo socioantropológico é a orientação das políticas de educação atuais, porém ainda se evidencia resquícios de um modelo clínico terapêutico. Como também observou Skliar (2006), essa contradição faz com que novas propostas e narrativas pedagógicas possam também ser mascaradas, criando-se um falso consenso de mudança, impedindo- de compreender os indivíduos em suas complexidades, multiplicidades, ambiguidades, irregularidades, contradições, ambivalências e tensões. Este agir e as informações restritas simplificam e obscurecem o entendimento das realidades surdas pelos docentes, colegas e coordenadores dos cursos.

Sabe-se que a presença do intérprete, garantida pela política pública, foi uma conquista da comunidade surda por sua especificidade linguística, política essa que busca a inclusão para além da interpretação entre línguas. Porém, há a necessidade de ampliar as possibilidades inclusivas com a apropriação do conhecimento formal. Caso contrário, estaremos apenas trocando uma proposta oralista ou bimodal pelo profissional intérprete de Libras. Afinal, como nos aponta Skliar (2005, p. 93), uma mudança de paradigma “[...] não é, simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova, nem melhor se acomodar ao politicamente correto de nossos tempos atuais.”

Com o acesso ao ensino superior, os surdos podem repensar sua condição de surdez, sua participação em um processo social importante que é a inclusão em todos os segmentos sociais e o seu futuro profissional. Dos quatro entrevistados, três já se preocupam com esta nova fase. Como surdos querem estar inclusos no mundo profissional com reconhecimento e capacitados na área de atuação. Dois entrevistados, Teresa e Ricardo, indicaram que o acesso a este nível de ensino lhes foi garantido dado a bolsas de estudo que os liberou dos custos com a mensalidade do curso. Tânia teve acesso ao ensino gratuito em uma instituição pública de ensino superior. Os três universitários afirmaram que se não houvessem estes recursos não poderiam estudar. Chamamos novamente atenção sobre a importância das políticas públicas pensadas e articuladas para os grupos antes distantes desta realidade educacional.

Esta pesquisa demonstrou que considerar o acesso e a permanência na Educação Superior é pensar a inclusão destes

acadêmicos e suas especificidades, não com olhar assistencialista, mas com atitudes e responsabilidades de teor coletivo no processo de ensinar e aprender. Os programas nacionais de acesso preveem a permanência através de auxílio financeiro, mas há de se considerar que o que precisa ser evidenciado neste momento é a necessidade também de políticas internas nas instituições que venham ao encontro de metodologias diferenciadas que possibilitem o acesso ao conhecimento.

A comunidade acadêmica precisa considerar a surdez em seu contexto, principalmente no que se refere à educação de qualidade, as políticas educacionais para o Ensino Superior, e a educação bilíngue. Na condição que foi apresentada pelos próprios surdos, pode-se observar que as políticas apresentam lacunas ao garantir-lhes o direito de estarem neste nível de ensino sem condições efetivas de permanência, contrariando o direito a uma educação de qualidade, que evite as formas que propagam o isolamento pessoal e as lacunas do conhecimento que vivenciam estes acadêmicos. Bourdieu (1990) já mostrou que a diminuição das barreiras formais de acesso ao sistema de ensino pela ampliação de vagas não representam superação das tradicionais condições sociais, e podemos acrescentar que no caso da educação de surdos às desigualdades são ampliadas.

Este cenário é a realidade atual na educação superior para estudantes surdos, pois se foi ampliado a democratização pelo acesso, outra problemática se apresenta, que é qualificar o processo de ensinar e aprender para que a formação seja efetiva. Temos ainda mecanismos dos sistemas de ensino, do professor, do próprio estudante, que levam o acadêmico surdo a reconhecer que ele ainda não está em sintonia com o mundo universitário, por todas as limitações apresentadas nesta pesquisa.

Por exemplo, ser portador de um diploma universitário poderá garantir-lhes colocação no mercado de trabalho, porém não garantirá as habilidades profissionais necessárias para ali estar. Na busca pela inclusão e direito de terem seus diplomas, a preocupação remete para as limitações em relação a qualificação e oportunidades que o diploma obtido possa representar, tornando essa exclusão mais cruel do que a exclusão ocorrida anteriormente quando o oralismo era a norma.

Ou seja, estariam os jovens surdos com possibilidades de se incluírem no mercado de trabalho, porém sem os necessários padrões de qualidade de formação ou possibilidade de adequar-se para resolver os novos problemas ligados à formação e suas condições de futuros profissionais. Assim, a garantia de ser diplomado poderá ser novamente excludente. Para esta conclusão, retomamos os questionamentos uma

das entrevistadas, que denominamos Teresa: “Como eu irei ensinar estas pessoas? Vou mostrar e elas irão aprender? Se eles não conseguirem escrever por causa da deficiência, como conseguirei saber se eles aprenderam? Terei de trabalhar sempre com intérprete? Ou professores formados em pedagogia que sejam bilíngues? Ou serei instrutora sempre? Realmente não sei, mas penso e me preocupo!”.

Considerar o sujeito surdo como diferente significa romper com a perspectiva patológica e avançar numa perspectiva cultural de compreender a surdez. O discurso sobre a surdez tem avançado abrindo possibilidades de perceber a inclusão com base em um modelo socioantropológico **De acordo com este e numa** perspectiva multicultural de respeito à diversidade, **entende-se a** surdez como diferença. No entanto, deve-se prestar atenção nas ideologias e políticas subjacentes aos discursos e representações que construímos sobre o outro, surdo/ouvinte e como as denominações de identidade e cultura são definidas e concebidas.

Defende-se que há necessidade de novas pesquisas que continuem promovendo a análise dos discursos e interpretações em torno das atuais propostas de educação para surdos, rompendo com pretensos discursos de incluir e relendo a democratização de acesso em outros modos. Podemos dizer que a partir da realidade apresentada pelos próprios sujeitos chegar à universidade não foi tarefa fácil, assim como para muitos acadêmicos ouvintes que ali estão, porém, além das condições ligadas a fatores socioeconômicos, lugar de origem, gênero, eles ainda têm a surdez, e o “ter” aqui expressa, não largar, não trocar, não mudar: eles têm a surdez, eles são surdos.

Nestas considerações não conclusivas da dissertação, identificamos possibilidades de formas mais democráticas de permanência dos acadêmicos surdos no Ensino Superior. Questionamos sobre que educação bilíngue está sendo narrada na atualidade? Os surdos estão participando da construção dessas narrativas educacionais? Em que momento e de que forma estamos dirigindo o olhar a estes sinalizantes? Em que momentos estes estão sendo sujeitos ou em que momentos estão sendo vítimas de fissuras no processo de aprendizagem? Enfim, que práticas pedagógicas, discursivas e políticas estão sendo construídas na direção de uma efetiva inclusão?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. As alterações organizacionais e pedagógicas implementadas nos sistemas de ensino: políticas de inclusão? **Ponto de vista**, Florianópolis, n.3-4, p. 119-129, 2002.

ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_ansay.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. **In/Exclusão no Trabalho e na Educação**: aspectos mitológicos e, históricos e conceituais. Campinas: Papirus, 2011.

CECHINEL, L. C. A inclusão do estudante surdo no ensino superior: um estudo do uso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de acesso ao conhecimento científico. 2005. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, 2005.

BERTI, A. P. A. **A inclusão do portador de necessidades especiais na rede de ensino regular de Criciúma**. 2004. 47f. Monografia (Especialização em Prática Docente) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2004.

BIAP. *Bureau International d'AudioPhonologie*. 1996. Disponível em: <<http://www.biap.org/biapanglais/rec021eng.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. **Proposta curricular para deficientes auditivos**. Brasília: MEC, 1979.

_____. Constituição (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação de surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 out. 2014.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 21 dez. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências (FIES). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jul. 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de

deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 nov. 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica; n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. Lei n.º 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao atendimento Educacional Especializado as pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 5 mar. 2004b.

_____. Decreto n.º 5.626, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jan. 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial no Brasil. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Atenção à saúde da pessoa com deficiência no Sistema Único de Saúde – SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_saude_pessoa_deficiencia_sus.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 1 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado educacional e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino médio técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, 11 out. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Censo da educação superior de 2013** – resumo técnico. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012: Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior. **Documento orientador Programa incluir - acessibilidade na educação superior Secadi/Sesu-2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257&ativo=496&Itemid=495>. Acesso em: 17 nov. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

BURGER, E. R.; VITURI, R. C. I. Metodologia de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais: história de vida como estratégia e história oral como técnica-algumas reflexões. In: Encontro de Pesquisadores do programa de Pós-Graduação em educação: Currículo: tempos, espaços e contextos. 11, 2013, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: PUC, 2013.

CATTANI, A. D. Desigualdades: os desafios para a Sociologia. In: FRANÇOIS, Dubet. (Org.). **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 7-13.

CAVALCANTE, M. Inclusão e o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**. São Paulo, p. 24-26, mai. 2005.

COSTA, L. M. **1979-Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 15, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/06.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

CRUZ, J. I. G. **Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior**. 2007. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?selec_t_action=&co_obra=84130>. Acesso em: 15 out. 2014.

DANESI, M. C. (Org.). **O admirável mundo dos surdos: novos olhares do fonoaudiólogo sobre a surdez**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_143934_sam antha.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2014.

DECLARACION DE QUITO. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_declaracion_quito_1991.p> Acesso em: 20 set. 2014.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 17, v. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

DMITRUK, H. B. (org.); **Caderno metodológico: diretrizes do trabalho científico**. 8. ed. Chapecó: Argos, 2012.

DOMINGUES, R. M. et al. O Núcleo de apoio ao estudante da Universidade Federal de Santa Maria como espaço de inclusão no Ensino Superior. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 65-67, 2008.

DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem, e agora?**. 2009. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora/ Universidade de Viçosa, Juiz de Fora, Viçosa, 2009. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=170791>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FAVORITO, W. **O difícil são as palavras**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144, 2011.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FELIPE, T. A. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões – Congresso Internacional do INES, 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, p. 87-98, set. 2003.

FREIRE, D. B. et al. Acesso de Pessoas deficientes auditivas a serviços de saúde em cidade do sul do Brasil. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, P. S.; CIDADE, R. E. Desporto e deficiência. In: FREITAS, P. S. (Org.) **Educação Física e esportes para deficientes**: coletânea. Uberlândia: UFU, 2002. p. 25-40.

FONSECA, J. A. L.; PIMENTA, R. W. A chegada dos desiguais à escola: novas formas de inclusão/exclusão. In: ANPED - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/conferencias>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

GLAT, R.; FREITAS, R. C. **Sexualidade e deficiência mental**: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. São Paulo: Letras, 2009.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE) **Censo Demográfico 2010** - características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=794>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

IUMATTI, Ana Beatriz. **Panorama da deficiência no Brasil**. Promenino: Fundação Telefônica. 2005. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/servicos/biblioteca/panorama-da-deficiencia-no-brasil>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

KELMAN, C. A. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 349-365, mai./ago. 2011.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. 1. ed. 3. imp. São Paulo: Ática, 2008.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. São Paulo; Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LANNA J.; MARTINS, M. C.(Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, P. E. A. de. **O Acesso e Permanência de Indivíduos Surdos no Ensino Superior**. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LORENZINI, N. M. P. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental**. 2004. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MAIOALA, C.S. **Práticas inclusivas na escola: o que os alunos tem a dizer sobre isso?** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26-27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí, 1995.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MESQUITA, J. L. **O ser docente universitário e a surdez**. 2007. Monografia (Especialização em Docência no Ensino Superior) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, C. L. Políticas inclusivas no Ensino Superior: da implantação à concretização. In: Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos. Chapecó, 2014. **Anais...** Chapecó: Argos, 2014, p. 103-128.

MULLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial: questões atuais de educação especial**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 1999.

NOGUEIRA, C. M. **A história da deficiência: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil**. 2008. 14f. Trabalho de Conclusão de Disciplina (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudos**, Maringá, v. 13, n.2, p. 305-312, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, A.S.S. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES**. 2011. 174f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFScar). São Carlos, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948**. Brasília: UNESCO, 1948.

Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>.

Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 17 fev. de 2009.

PACHECO, M. C. L; RISTOFF, D. I. **Educação superior:** democratizando o acesso. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

PEREIRA, M, M. **Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.** 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2007.

PERLIN, G.T.T. **O ser e o estar surdos:** alteridade, diferença e identidade. 2003. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (orgs). **Educação, Inclusão e acessibilidade:** diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior:** efeitos na docência universitária. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Educação de surdos: efeitos de modalidade e o indivíduo surdo. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em Educação Especial.** São Carlos: UFSCar. 2004, v. 1, p. 55-62.

_____. **Estudos Surdos III.** Petrópolis: Arara Azul, 2008.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação se surdos: inclusão/exclusão. **Revista ponto de vista**, Florianópolis: UFSC, n. 5, p. 81-111, 2003.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004b.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. Apresentação por Oliver Sacks, neurologista e escritor. In: CAPOVILLA, Fernando; RAPHAEL, Walkiria. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. Sinais de A a L**. São Paulo: EDUSP, 2001. v.1.

SAMPAIO, I; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2002.

SANTA CATARINA. SEECT, Fundação Catarinense de Educação especial. **Política de Educação especial do estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2004.

SANTOS, J. B. Inclusão e preconceito na universidade: possibilidades e limites para estudantes com deficiência. In: GUIMARÃES, T. M.; FILHO GALVÃO, T. A. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 385-401.

SARDAGNA, H. V. **Práticas normalizadoras na educação especial**: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo - RS (1950-2007). 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio dos Sinos, Novo Hamburgo, 2008.

SILVA, A.C. **Ouvindo o silêncio**: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, T. T. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, F. A. T. C. **Narrativas de professores de ensino superior sobre o uso da Língua Portuguesa escrita por surdos**. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=156>. Acesso em: 15 out. 2013.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, B. C. S. de. **Programa incluir (2005-2009)**: uma iniciativa Governamental de Educação Especial para a Educação Superior no Brasil. 2010. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, cultura e ciências. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien. Tailândia, mar. 1990.

_____. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994.

Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>.

Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Brasília: UNESCO, 1998.

Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **A Unesco e a educação na América Latina e Caribe 1987-1997**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112847porb.pdf>>.

Acesso. 01 out. 2014.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A R.; LEONTIEV, A N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK.

Relatório mundial sobre a deficiência. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em:

<http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AOS SURDOS

Seguindo os caminhos percorridos na metodologia, algumas perguntas poderão apresentar-se como um estímulo, uma provocação aos depoimentos e construção das narrativas dos jovens surdos, estas pensadas inicialmente em:

- Você lembra as escolas que frequentou desde a educação infantil?
- Com quantos anos foi para escola?
- Diga como se deu o processo de escolarização (aproximações e distanciamentos) nos diferentes níveis de ensino;
- De que forma sua família participou do seu processo de escolarização?
- Quais recursos extraescolares foram oportunizados por sua família?
- Como você caracterizaria a educação inclusiva?
- Qual a realidade institucional que se apresenta para que você curse o Ensino Superior?
- Como você se percebe como estudante universitário?
- A partir de que condições objetivas e subjetivas você define sua condição de acadêmico(a)?
- Quais suas perspectivas de futuro social e profissional?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma dela é sua e outra é do pesquisador. Título da pesquisa: **Percursos de Escolarização de Acadêmicos Surdos no Ensino Superior**

Pesquisador responsável: Jaqueline Reni Loss. Telefone para contato: 33221206.

O Objetivo desta pesquisa é conhecer os antecedentes escolares de universitários surdos e condições de acesso e permanência no Ensino Superior. A sua participação na pesquisa consiste em responder entrevista semiestruturada e autorizar a utilização de dados de filmagem que será realizado pelo próprio pesquisador, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa não oferecem risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DE PESQUISA

Eu, _____, RG _____ CP
F _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: _____ Data ____/____/____.

Assinatura do sujeito de pesquisa:

APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu _____, abaixo assinado, me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nas entrevistas, bem como manter a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Res. 196/96 do Ministério da Saúde. Afirmo que não farei cópias nem guardarei as entrevistas filmadas, fazendo a leitura dos sinais de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e transcrevendo juntamente com os pesquisadores as entrevistas.

Chapecó, ____ de _____ de, 2014.

Assinatura do Intérprete